

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA METÁFORA GRAMATICAL IDEACIONAL EN EL ENSAYO ACADÉMICO DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL COMO L2: APLICACIONES
DESDE LA GRAMÁTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del
Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua para optar al grado y
título de Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua

JOSÉ IGNACIO ARIAS BRENES

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2023

DEDICATORIA

*A mi mamá, por su invaluable esfuerzo y su apoyo incondicional
durante todos mis años de formación académica.*

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar un sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la profesora Patricia Guillén, por todo el apoyo brindado para concretar esta propuesta. Su escucha atenta y sus observaciones en las distintas fases del proceso fueron indispensables para llevar a buen término el proyecto. Quiero destacar su gran compromiso como docente e investigadora, que me motivó a adentrarme en el campo de la lingüística aplicada en la adquisición de segundas lenguas. Su guía durante mis estudios de posgrado fue siempre un estímulo a la reflexión profunda y rigurosa, así como una invitación a explorar nuevas rutas teórico-metodológicas.

Asimismo, les manifiesto mi gratitud a los lectores de la investigación, el profesor Luis Serrato y la profesora Éricka Vargas, por la revisión minuciosa y la oportuna retroalimentación del documento. Quiero darle las gracias, de manera especial, al profesor Luis por haber supervisado la aplicación de la propuesta didáctica. Sus agudas observaciones y recomendaciones resultaron vitales para enriquecer tanto el producto como el proceso. De igual forma, deseo reconocer la amable respuesta de la profesora Éricka, quien me ayudó a gestionar institucionalmente el desarrollo de la mediación didáctica desde la coordinación del Programa de Español como Lengua Extranjera.

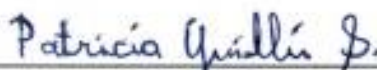
En esta misma línea, extiendo un franco agradecimiento a los funcionarios de la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa de la Universidad de Costa Rica. Su apoyo logístico fue fundamental para implementar cabalmente el proyecto con los estudiantes de movilidad internacional.

Por último, agradezco profundamente a mi familia, en especial a mi mamá, por la absoluta confianza y el soporte incondicional a lo largo de mi carrera académica.

“Este trabajo final de investigación aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Posgrado en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua”.



Dr. Diego Armando Retana Alvarado
**Representante de la Decana
Sistema de Estudios de Posgrado**



Dra. Ana Patricia Guillén Solano
Profesora Guía



M.L. Luis Alberto Serrato Pineda
Lector



M.L. Ericka Vargas Castro
Lectora



Dr. Carlos Alberto Sánchez Avendaño
**Representante
Programa de Posgrado en Español como Segunda Lengua**



José Ignacio Arias Brenes
Sustentante

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS	III
HOJA DE APROBACIÓN	IV
RESUMEN	VIII
ABSTRACT	IX
LISTA DE TABLAS	X
LISTA DE FIGURAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XII
AUTORIZACIÓN PARA DIGITALIZACIÓN Y COMUNICACIÓN PÚBLICA	XIII
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1. Tema	1
1.2. Justificación	1
1.3. Objetivos	9
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	9
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	9
1.4. Estado de la cuestión	10
1.4.1. <i>El discurso académico en español como L2</i>	10
1.4.2. <i>El discurso académico en otras lenguas extranjeras</i>	28
1.5. Marco teórico	43
1.5.1. <i>El discurso académico</i>	43
1.5.2. <i>Prácticas letradas en la universidad</i>	64
1.5.3. <i>Fundamentos de la gramática sistémico-funcional (GSF)</i>	70

1.6. Metodología	118
1.6.1. Paradigma de la investigación	118
1.6.2. Diseño de la investigación	120
1.6.3. Datos relativos a la mediación didáctica	132
1.6.4. Enfoque y metodología en la didáctica de segundas lenguas	145
 CAPÍTULO II: MACROUNIDAD Y UNIDADES	 171
2.1. La propuesta didáctica	171
2.1.1. La macrounidad	172
2.1.2. Unidad didáctica 1. Fase de deconstrucción en la PG	173
2.1.3. Unidad didáctica 2. Fase de la deconstrucción en la PG	186
2.1.4. Unidad didáctica 3. Fase de la construcción conjunta del texto en la PG	211
2.1.5. Unidad didáctica 4. Fase de construcción independiente negociada y refuerzo de la fase de deconstrucción	231
 CAPÍTULO III: RESULTADOS	 241
3.1. Análisis de las muestras textuales producidas en la construcción independiente negociada (CIN)	241
3.1.1. Valoración general de las muestras textuales	243
3.1.2. Análisis de los significados ideacionales realizados por la MGI en la muestra	245
3.1.3. Análisis de los significados interpersonales realizados por la MGI en la muestra	264
3.1.4. Análisis de los significados textuales realizados por la MGI en la muestra	291
3.2. Sistematización de las valoraciones del alumnado respecto a la mediación desarrollada durante las distintas fases del CEA	298
3.2.1. Opiniones sobre la fase de deconstrucción de textos modelo	299
3.2.2. Opiniones sobre la fase de construcción conjunta de un texto (CCT)	303
3.2.3. Opiniones sobre la fase de construcción independiente negociada (CIN)	308
3.2.4. Opiniones generales sobre la mediación didáctica planteada en el curso corto	311
 CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	 318
4.1. Conclusiones	318

4.2. Recomendaciones	337
REFERENCIAS	344
ANEXOS	355

RESUMEN

Este trabajo presenta el diseño y la aplicación de una propuesta didáctica para el desarrollo de la metáfora gramatical ideacional (MGI) en la escritura de la etapa introductoria del ensayo académico con un grupo de estudiantes de español como L2. La investigación correspondió a un estudio de caso con una muestra de 7 alumnos de movilidad internacional en la Universidad de Costa Rica, quienes estaban próximos a cursar un ciclo lectivo. La propuesta se entroncó en los procesos de *alfabetización académica*, los cuales apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa para integrar al estudiantado en prácticas letradas especializadas. Se adoptó, entonces, un diseño basado en el enfoque por competencias. Dentro de este, se conjugaron principios sociocognitivos del aprendizaje lingüístico y nociones de la gramática sistémico-funcional en la metodología llamada *pedagogía del género*: un ciclo didáctico que busca la reflexión metalingüística y la autorregulación en tareas comunicativas situadas, siguiendo tres fases: lectura y modelado de la etapa genérica, textualización conjunta y textualización autónoma. A su vez, para la recolección de los datos, se recurrió a la observación participativa y a la elicitación con dos cuestionarios (información sociobiográfica de la muestra y opiniones sobre el ciclo didáctico). Asimismo, se empleó el análisis de borradores escritos por los alumnos en la textualización autónoma para examinar el uso de la MGI desde una mirada trinocular (efectos de la nominalización en las tres metafunciones).

La didactización de la MGI integró el aprendizaje de forma, significado y función de unidades lexicogramaticales desde una perspectiva sintagmática y paradigmática, en relación con distintos sistemas de la lengua. En este abordaje, se reconoció el valor de las actividades de lectura intensiva de modelos, que fomentaron la reflexión metalingüística en varios niveles: retórico, semántico-discursivo y lexicogramatical. Pese a algunos vacíos en claves culturales relevantes para el campo temático representado, se cree que las dinámicas de lectura y modelado constituyeron una vía de acceso más intuitiva para la comprensión de los patrones de textualización meta. De igual forma, se piensa que la propuesta trascendió la noción de *corrección* en la enseñanza de la gramática para la expresión escrita: las actividades del ciclo enfocaron cómo ciertos recursos se adecuan al registro académico y satisfacen principios de textualidad más allá de los límites clausulares. También se destaca la rentabilidad de los ejercicios de paráfrasis empleados para ponderar expresiones agnadas y propiciar el uso motivado de realizaciones metafóricas en la construcción de textos.

En el análisis textual, se evidenció un esfuerzo de la mayoría de los participantes por acercar sus borradores a los parámetros esperables de campo, tenor y modo del registro académico, y se observó un trabajo deliberado por textualizar las principales fases que realizan la introducción del ensayo. Además, se identificó el uso de estrategias de *empaquetado* mediante MGI con efectos en las tres metafunciones, especialmente, la ideacional e interpersonal. Igualmente, se advirtió una mejoría cualitativa en el desarrollo del segundo borrador (el texto reconstruido a partir de la retroalimentación del docente). Con todo, los ajustes generaron nuevas desestabilizaciones en varios niveles textuales y en ámbitos atinentes a las tres metafunciones, de ahí la importancia de ampliar el proceso con nuevas aplicaciones del ciclo. En suma, en los procesos de alfabetización académica, se reafirma la pertinencia de enfocar la didáctica de la gramática desde categorías semánticas ligadas a las necesidades comunicativas en las prácticas genéricas de cada comunidad discursiva.

Palabras clave: *metáfora gramatical ideacional, gramática sistémico-funcional, pedagogía del género, alfabetización académica, español como segunda lengua.*

ABSTRACT

This work presents the design and implementation of a didactic proposal for the development of the ideational grammatical metaphor (IGM) in the writing of the introductory stage of the academic essay with a group of Spanish L2 students. The investigation at hand consists of a case study with a sample of 7 international mobility students at Universidad de Costa Rica, who were about to start a school year. This proposal takes root in *academic literacy* processes, which aim to develop communicative competence to integrate students in specialized literacy practices. From that point on, a competency-based approach was selected. Said approach includes sociocognitive principles of language learning and notions of systemic-functional grammar (SFG) that were combined in a methodology called *genre pedagogy*: a didactic course that seeks meta-linguistic reflection and self-regulation in situated communicative tasks, following three stages: reading and modelling of the generic stage, joint textualization and autonomous textualization. Furthermore, for data collection, participatory observation and elicitation with two questionnaires (socio-biographical information taken from the sample and opinions on the course) were used. Analysis of drafts written by the students in autonomous textualization was also employed to examine the use of the IGM from a trinocular perspective (consequences of nominalization on the three metafunctions).

The didactic approach to IGM integrated the learning of form, meaning, and function of lexicogrammatical units from a syntagmatic and paradigmatic perspective that concern different systems within the language. In this approach, the importance of intensive model reading activities was recognized. These encouraged metalinguistic reflection at various levels: rhetorical, semantic-discursive, and lexicogrammatical. Despite some gaps in cultural knowledge relevant to the represented thematic field, it is believed that the dynamics of reading and modelling constituted a more intuitive way of access to understanding the patterns of goal textualization. It is also believed that the proposal went beyond the notion of *correctness* in the teaching of grammar for written communication purposes: course activities focused on how certain resources fit the academic register better and satisfy textual principles beyond the clauses' boundaries. In addition, the profitability of the utilized paraphrasing exercises to weigh agnate expressions, as well as encouraging the motivated use of metaphorical constructions in the creation of text, is highlighted.

In text analysis, an evident effort was performed by most of the participants to bring their drafts closer to the expected parameters of field, tenor and mode the academic register demands; a deliberate work to textualize the main phases that realize the introduction of the essay was also observed. Moreover, the use of IGM *packaging* strategies that impact the three metafunctions was identified, the ideational and interpersonal ones in particular. There was also a qualitative improvement in the development of the second draft (the reconstructed text based on the teacher's feedback). However, the adjustments resulted in new destabilizations at several textual levels and areas that pertain the three metafunctions, hence the importance of expanding the process with new rounds of the didactic course. In summary, the relevance of focusing the didactics of grammar on semantic categories linked to communicative needs in the generic practices specific to a discursive community is reaffirmed.

Keywords: *ideational grammatical metaphor, systemic-functional grammar, genre pedagogy, academic literacy, Spanish as a second language.*

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	
<i>Rasgos constitutivos generales del ensayo académico en su modalidad formativa y evaluativa</i>	61
Tabla 2	
<i>Escala de rango en la gramática española (estrato lexicogramatical)</i>	71
Tabla 3	
<i>La organización estratificada del lenguaje desde la perspectiva del hablante</i>	74
Tabla 4	
<i>Resumen de las dimensiones del lenguaje y sus principios organizativos</i>	77
Tabla 5	
<i>Principales grupos de palabras del español según la naturaleza de su Núcleo</i>	86
Tabla 6	
<i>Procesos básicos del español y sus participantes</i>	93
Tabla 7	
<i>Procesos intermedios del español y sus participantes</i>	95
Tabla 8	
<i>Funciones de las cláusulas incrustadas</i>	100
Tabla 9	
<i>Alternativas posibles por medio de la extensión</i>	101
Tabla 10	
<i>Principales categorías implicadas en una relación por realce</i>	101
Tabla 11	
<i>Combinación del sistema de interdependencia con el sistema lógico-semántico</i>	102
Tabla 12	
<i>Reajustes en la realización metafórica a partir de la relación lógica de causa</i>	110
Tabla 13	
<i>Diseño de investigación cualitativa adoptado</i>	124
Tabla 14	
<i>Perfil general de los participantes de la muestra</i>	134
Tabla 15	
<i>Perfil lingüístico de los participantes de la muestra</i>	136
Tabla 16	
<i>Géneros académicos frecuentemente leídos por cada participante en sus asignaturas universitarias</i>	140
Tabla 17	
<i>Géneros académicos generalmente escritos por cada participante en sus asignaturas universitarias</i>	142
Tabla 18	
<i>Anexos con los materiales empleados por unidad y sesión de trabajo</i>	172

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	
<i>Configuración de rasgos nucleares a partir de los cuales emergen los géneros del discurso</i>	49
Figura 2	
<i>Dimensiones que interactúan en la construcción del género según el paradigma sociocognitivo</i>	50
Figura 3	
<i>Interacciones entre el usuario de los géneros y el contexto</i>	53
Figura 4	
<i>Continuum de géneros académicos en los distintos niveles de formación</i>	55
Figura 5	
<i>Niveles de realización e integración jerárquica en el continuum del discurso especializado</i>	56
Figura 6	
<i>Estratificación del contexto y del sistema lingüístico</i>	80
Figura 7	
<i>Estructura potencial del grupo nominal en español</i>	90
Figura 8	
<i>TRANSITIVIDAD: TIPO DE PROCESO representado como red sistémica</i>	98
Figura 9	
<i>Modo congruente de realización y reducciones desencadenadas por la MGI</i>	112
Figura 10	
<i>El ciclo de la investigación en acción</i>	122
Figura 11	
<i>Principales géneros académicos leídos por los participantes en los cursos de sus universidades de procedencia (en la lengua materna o en una L2 diferente a español)</i>	139
Figura 12	
<i>Géneros académicos que los participantes escriben con regularidad en los cursos de sus universidades de procedencia (en la lengua materna o en una L2 diferente a español)</i>	141
Figura 13	
<i>Ciclo de enseñanza y aprendizaje de la escritura basado en los géneros discursivos</i>	158
Figura 14	
<i>Fases y subfases que componen el CEA</i>	170
Figura 15	
<i>Rasgos beneficiosos de la PG en la didáctica de una L2</i>	170
Figura 16	
<i>Tesis en construcción (subgrupo B)</i>	229
Figura 17	
<i>Enunciación final de la tesis (subgrupo B)</i>	230
Figura 18	
<i>Motivaciones funcionales realizadas por la MGI en las tres metafunciones</i>	242

LISTA DE ABREVIATURAS

ACTFL	<i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i>
CAL	Conocimiento acerca de la lengua
CEA	Ciclo de enseñanza y aprendizaje
CIN	Construcción independiente negociada
CCT	Construcción conjunta del texto
E	Explicitud
EC	Enfoque por competencias
ELE	Español como lengua extranjera
GSF	Gramática sistémico-funcional
IA	Investigación en acción
J	Justificación
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>
MGI	Metáfora gramatical ideacional
OAICE	Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa
PCIC	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
PEE	Programa de Español como Lengua Extranjera
PG	Pedagogía del género
SLATE	<i>Scaffolding Literacy in Academic and Tertiary Environments</i>
UCR	Universidad de Costa Rica
ZDP	Zona de desarrollo próximo



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP

Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, José Ignacio Arias Brenes, con cédula de identidad 304920370, en mi condición de autor del TFG titulado La metáfora gramatical ideacional en el ensayo académico de estudiantes universitarios de español como L2: aplicaciones desde la gramática sistémico-funcional

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI ☒ NO ☐

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Tema

Propuesta didáctica para el desarrollo de la metáfora gramatical ideacional (MGI) en la escritura del ensayo académico con estudiantes universitarios de español como segunda lengua (L2), con base en una aplicación de la gramática sistémico-funcional.

1.2. Justificación

En el mundo globalizado actual, los convenios de movilidad estudiantil e internacionalización han mostrado mayor dinamismo y relevancia en el contexto de la educación superior costarricense. En este escenario, la Universidad de Costa Rica (UCR) es receptora de cohortes de estudiantes universitarios que son hablantes no nativos de español, los cuales vienen al país a cursar semestres académicos. Entre 2018 y el primer semestre de 2023, cuatrocientos quince de estos estudiantes de movilidad desarrollaron estudios de pregrado y grado en la UCR, principalmente en áreas como las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias biológicas; mientras que veintiún personas cursaron estudios de posgrado en disciplinas afines a las ciencias ambientales y sociales (V. Ramírez, comunicación personal, 22 de agosto de 2023).

En este contexto, los objetivos de aprendizaje del español como segunda lengua (L2)¹ apuntan, principalmente, al desarrollo lingüístico como una herramienta comunicativa para fines académicos especializados. Tales procesos educativos pueden enmarcarse en las denominadas *literacidades académicas*, las cuales incluyen variadas actividades de lectura y de expresión escrita y oral, en las distintas carreras y etapas de la formación terciaria (Navarro, 2018). Mediante aquellas, el estudiantado construye su discurso disciplinar y participa en la socialización del conocimiento.

Las prácticas letradas en la universidad se concretan en textos académicos que se adecuan a determinados géneros discursivos. Por ello, en la educación superior, el estudiantado ha de ser competente en la producción de *géneros de formación académica*, es decir, “géneros que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los

¹ En adelante, español como L2, en contraste al español como primera lengua (L1).

miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares” (Nesi y Gardner, 2012, como se citaron en Navarro, 2018, p. 14). Entre estos géneros de formación, el ensayo académico ocupa un rol destacado y productivo; posee una evidente dimensión argumentativa, toda vez que el discente articule una versión propia de las temáticas o fenómenos tratados para tomar una postura respecto a estos o a la forma en que han sido abordados por otros autores (Zunino y Muraca, 2012).

Ahora bien, para los propósitos de esta investigación aplicada, se piensa que el nivel de dominio B2 corresponde a una etapa del aprendizaje apropiada para didactizar tal género de formación académica. Según indica el Consejo de Europa (2002), en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), en este nivel los estudiantes desarrollan la “capacidad de argumentar eficazmente” y de “desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social” (pp. 37-38). Asimismo, alcanzan un nuevo grado de consciencia sobre la lengua. Un alumno ubicado en el nivel B2 “planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes” (p. 38).

Conforme fortalece sus aprendizajes, el estudiantado profundiza en la argumentación y el discurso de índole social. El Consejo de Europa (2002) afirma que esto se interpreta como una focalización especial en las destrezas del discurso. Sobre la macrofunción argumentativa, el documento de referencia indica que un estudiante de nivel B2, en la comprensión lectora, es “capaz de leer artículos o informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos” (p. 31); en la expresión escrita, puede “evaluar diferentes ideas y soluciones para resolver un problema”, “sintetizar información y argumentos partiendo de diversas fuentes”, “construir una argumentación razonada” y “especular sobre causas, consecuencias y situaciones hipotéticas” (p. 223). También el alumno es capaz de “escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto” (p. 31).

A su vez, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) ubica la macrofunción argumentativa a partir del nivel B2. Para este nivel de dominio, sugiere la inserción de géneros de transmisión escrita sobre la propia especialidad. Específicamente, para las actividades de producción, propone géneros como los informes breves relacionados con la propia especialidad, tanto de carácter expositivo como argumentativo, en los cuales el

aprendiente manifieste las ventajas y desventajas de una opción, así como sus razonamientos a favor o en contra de una postura particular.

Como este estudio aplicado se centra en alumnos de estudios terciarios, conviene estimular la comprensión y producción de secuencias argumentativas en un registro formal para el ámbito académico, en el marco del género discursivo ensayo. La competencia argumentativa es vital para resolver distintas tareas en la interacción de los diferentes cursos. En estos, el ensayo se incluye como un género habitual en las actividades evaluativas del aprendizaje, particularmente, en áreas como las ciencias sociales y las humanidades. Ciertamente, en la educación universitaria, la argumentación, además de formar parte de las habilidades comunicativas, ha de valorarse como una pieza central del discurso disciplinar: las situaciones profesionales y científicas exigen “la capacidad de presentar argumentos bien fundamentados, capacidad que debe acompañarse de una actitud crítica hacia el conocimiento con el fin de ser parte de sus herramientas [las de los estudiantes] para el desarrollo del conocimiento profesional” (Guzmán-Cedillo et al., 2013, p. 914).

En efecto, la trascendencia del ensayo académico en el ámbito universitario se relaciona con una función tanto formativa como evaluativa, pues dicho género le permite al docente examinar el grado de comprensión de los textos y de los conceptos por parte del estudiantado, así como de las destrezas para efectuar una serie de operaciones de comprensión lectora y de escritura (Zunino y Muraca, 2012). Tales operaciones suponen un reto sociocognitivo mayor cuando la lengua usada en la interacción no corresponde a la materna.

En virtud de lo anterior, según Navarro (2018), se requiere un abordaje explícito en la didáctica de las habilidades comunicativas para la adecuación en las prácticas letradas científico-académicas, como la escritura del ensayo, por dos razones fundamentales. Por una parte, la escritura académica ostenta un *potencial epistémico* en la medida en que la lectoescritura dinamice prácticas letradas para “explorar y aprehender contenidos disciplinares” (Carlino, 2004, como se citó en Navarro, 2018, p. 18). Por otra, el alumnado necesita aprender a expresarse de forma escrita, pues los contenidos y saberes se aprenden, negocian y socializan de acuerdo con un conjunto de rasgos retóricos propios de cada disciplina o contexto académico (Rose y Martin, 2012; Nesi y Gardner, 2012, como se citaron en Navarro, 2018). En consecuencia, conviene explotar el *potencial retórico de la escritura* de los géneros académicos pertinentes para el estudiantado (Bazerman et al., 2016).

A pesar de la rentabilidad pedagógica del desarrollo consistente de las literacidades académicas en una L2, se advierte un desafío trascendental para estos procesos de alfabetización avanzada: la imperiosa necesidad de sistematizar y articular el conocimiento especializado de la didáctica de las prácticas escritas científico-académicas en el marco de una apropiada institucionalización, curricularización y aplicación de programas educativos orientados a tales fines, de manera continua y de acuerdo con necesidades emergentes (Adler-Kassner y O'Neill, 2010; Adler-Kassner y Wardle, 2015). Para sumarse a estos esfuerzos, el presente trabajo suscribe un enfoque sociocognitivo del aprendizaje de una L2, por cuanto este postula que la función fundamental del lenguaje consiste en “realizar actividades con un propósito concreto, ya sea en el mundo externo de las relaciones con otros, o el mundo interno del pensamiento” (Toth, 2019, p. 310). De este modo, según el autor, la enseñanza-aprendizaje para la interacción comunicativa en una L2 ha de incorporar la dimensión estructural de la lengua siempre en su uso significativo.

En este sentido, una gramática discursiva con vocación pedagógica debe establecer las categorías gramaticales en el nivel formal sin ignorar la regularización de las funciones comunicativas que tales categorías desempeñan en el plano del discurso (Serrano, 2002). Por ello, se juzga que un modelo teórico capaz de representar un conocimiento gramatical que responda a los requerimientos pedagógicos planteados es la gramática sistémico-funcional (GSF), en diálogo con los principios sociocognitivos del aprendizaje lingüístico. El enfoque constitutivo de la GSF, que prioriza la visión macro y una perspectiva textual del lenguaje basada en evidencia empírica, se enlaza con el principio organizativo adoptado: el sistema. Para el presente estudio, se ha valorado que dicha teoría entiende la gramática como una red de opciones significativas interrelacionadas, en la que domina el eje paradigmático y no el sintagmático. Esto tiene importantes repercusiones en el análisis gramatical desde un prisma pedagógico, puesto que, más allá de una descripción de las estructuras (plano sintagmático), el modelo se distingue por un interés explicativo de las opciones disponibles en el paradigma: explicar algo no consiste en afirmar cómo está estructurado, sino en mostrar cómo se interrelaciona con otros elementos, esto es, su patrón de relaciones sistémicas (Halliday, 2014).

De igual forma, la GSF se revela como un modelo funcionalista pues concibe la gramática² como un recurso para crear significado (Halliday, 2014). Es, por tanto, una teoría gramatical que no soslaya la semántica de las relaciones sistémicas vinculadas a las necesidades propias de la conceptualización y la comunicación humanas. La GSF, en consecuencia, no entiende el uso y el sistema como realidades escindidas: la red de sistemas que configura la gramática de una lengua supone un recurso potencial que le permite al usuario realizar una multiplicidad de significados en los diversos contextos de uso. Con una mediación pedagógica que integre adecuadamente la morfosintaxis y la semántica, la reflexión gramatical deviene en un medio para que el alumno adquiera estrategias para la comunicación verbal (Zayas, 2006). No obstante, la práctica tradicional de enseñanza, al tratar este tipo de temas, se ha enfocado en desarrollar un control gramatical altamente normativo y descontextualizado, y no en la adquisición de los patrones discursivos relevantes para la interacción sociocomunicativa. Ante esta falencia, la GSF brinda una vía de acceso al conocimiento gramatical que focaliza la función sobre la forma; los recursos sobre las reglas, y la significación por encima de la gramaticalidad (Ghío y Fernández, 2008).

Como este pilotaje trabaja particularmente el género ensayo académico, se ha identificado la relevancia de tratar su dimensión argumentativa enfatizando cómo la metafunción ideacional del lenguaje se realiza mediante la lexicogramática en la textualización de esta práctica propia del discurso universitario. Su trascendencia radica en el potencial de los significados ideacionales para articular proposiciones complejas en secuencias argumentativas. En tal metafunción, se intrincan las dimensiones experiencial y lógica para representar y construir la realidad como significado (Ghío y Fernández, 2008).

Precisamente, esta propuesta aplicada se enfoca en la didactización de la metáfora gramatical ideacional (MGI) como un recurso semogénico altamente funcional en el registro académico. Desde la perspectiva sistémica (“desde arriba”), para toda configuración semántica, el aprendiente dispone de una realización lexicogramatical congruente, así como de variantes metafóricas o “transferidas”, cuya selección es, en sí misma, significativa, pues añade estratos semánticos propios en la creación del texto (Ghío y Fernández, 2008). En diversos estudios hallidianos, se ha destacado el uso productivo de la MGI en el desarrollo

² En la propuesta sistémica hallidiana, se distingue entre *grammar* (gramática) y *grammatics*: la primera noción alude al fenómeno objeto de estudio, por ejemplo, la gramática del español; la segunda, a la escuela gramatical o cuerpo teórico que pretende conceptualizar y dar cuenta de la naturaleza de tal objeto de estudio (Ghío y Fernández, 2008).

de los registros académicos y científicos, sobre todo en relación con la construcción del conocimiento y con la organización del razonamiento científico complejo. En efecto, su trascendencia se ha asociado con la creación de un discurso abstracto, especializado y técnico, así como con las funciones que desempeñan las unidades nominales empaquetadas en el avance del flujo informativo de una elaboración argumentativa (Taverniers, 2017).

La MGI supone, entonces, una realización abstracta y objetivada de los significados ideacionales, lo cual genera una tensión entre el estrato semántico y el estrato lexicogramatical. En términos del aprendizaje lingüístico, las expresiones verbales (*wording*) metafóricas se desprenden de mecanismos de regramaticalización, y su uso pertinente emerge, en gran medida, de la capacidad de los aprendientes para recategorizar la experiencia ya semiotizada a partir del desarrollo del pensamiento abstracto y analógico. Lo anterior es propio de niveles avanzados de escolarización y competencia comunicativa (Gutiérrez, 2015), y requiere de procesos de alfabetización académica enfocados en el aprendizaje de la lectura y escritura de géneros de formación académica.

Asimismo, la didactización de las realizaciones metafóricas debería partir de un enfoque “desde arriba”, que priorice el nivel de los significados lógicos y experienciales, de modo que la MGI se entienda como un recurso motivado que contribuye a la expresión de aquellos en el texto, en distintos niveles de la escala de rango. Así pues, se suscribe la perspectiva sistémica, la cual, en lugar de concebir las expresiones metafóricas como ítems aislados en el texto, se interesa por las múltiples implicaciones de largo alcance promovidas por la realización incongruente en el desarrollo logogenético³ (Taverniers, 2017).

A la luz de las premisas anteriormente expuestas, se estima provechoso adoptar un enfoque pedagógico que conciba la lengua y su aprendizaje como un fenómeno social y cognitivo. En esta línea, las metas de aprendizaje, los medios y los soportes didácticos deben entenderse como elementos adaptables a las decisiones pedagógicas que operativizan los planteamientos sociocognitivos (Toth y Davin, 2016). Por ello, esta investigación aplicada adopta una propuesta pedagógica que concreta las premisas sociocognitivas en diálogo con los principios de la GSF: la pedagogía o alfabetización basada en el género. En este proceso, los estudiantes se involucran en ciclos iterativos de modelado, guía y asignación de tareas

³ En la escuela sistémico-funcional, se entiende por *logogénesis* la creación progresiva de los significados en una instancia textual a partir de las distintas selecciones en la red de sistemas de la lengua (Halliday, 2014).

significativas, las cuales tienen un propósito comunicativo claro para el uso lingüístico independiente (Toth y Davin, 2016).

Igualmente, la didáctica de la escritura académica en función de la noción de género discursivo “permite integrar, de forma natural, ciertos rasgos clave: es significativa, articulada, socioconstructivista, participativa, crítica y explícita” (Navarro, 2018, p. 18). Al cimentarse en la pedagogía del género (PG), la estructuración de las secuencias didácticas garantiza un acercamiento holístico a las relaciones sistémicas entre la forma lingüística, el significado y el uso comunicativo. Los procesos de aprendizaje cíclico basados en el género conjugan un énfasis tanto en la precisión gramatical como en la comunicación, al anticipar los mecanismos lexicogramaticales que requieren los estudiantes para acometer una tarea discursiva dada. Esta pedagogía también reivindica el valor del conocimiento metalingüístico sobre la L2: este permite apuntalar la precisión lingüística siempre que sea provisto estratégicamente como un soporte esencial para la interacción comunicativa con un propósito claro (Toth y Davin, 2016). La propuesta aplicada articula, entonces, una mediación que pretende estimular el empleo de la MGI como un recurso lexicogramatical capaz de satisfacer distintas necesidades ideacionales, interpersonales y textuales dentro de un género determinado, específicamente, en una de sus etapas: la introducción del ensayo.

Ahora bien, tanto las teorías sobre el aprendizaje lingüístico como el modelo gramatical seleccionados se enmarcan dentro de un enfoque pedagógico que los engloba y les da sentido. Se ha elegido el enfoque por competencias (EC), ya que se concentra en la multiplicidad y la interrelación de las habilidades y destrezas requeridas en la resolución de actividades y en situaciones de interacción auténticas. Los materiales didácticos posibilitan el entrenamiento de las destrezas necesarias para estimular una determinada competencia, que debe concebirse como un mecanismo multidimensional (Vázquez y Lacorte, 2019). El EC visibiliza la pertinencia de construir los saberes vinculados a las situaciones complejas y las prácticas sociales reales. Más que descartar los conocimientos, este enfoque subraya la necesidad de transferirlos y movilizarlos⁴ en los momentos oportunos (Perrenoud, 2009).

Además, el principio básico del EC, el desarrollo de las competencias lingüísticas y pragmáticas, se alinea con el enfoque metodológico del MCER orientado a la acción y a las

⁴ Con el término *movilizar*, se hace referencia a la capacidad de “reinversión y reutilización de los conocimientos en situaciones diferentes a las situaciones de formación” (Perrenoud, 2009, p. 49).

competencias del usuario del idioma. Para adquirir una lengua, el estudiante debe prestar atención al vínculo entre las formas y sus significados y funciones en la interacción comunicativa. Entonces, conviene potenciar la *competencia pragmática*, pues esta no solo activa los recursos lingüísticos desarrollados por otros medios, sino que constituye la vía fundamental para generar los propios recursos y construir la *competencia comunicativa* (Romero y González, s.f.). A propósito de esto, el MCER incluye, dentro de las *competencias comunicativas*, las *pragmáticas*, que implican, a su vez, las competencias *discursiva*, *funcional* y *organizativa*, las cuales deben movilizarse en macrofunciones como la argumentativa.

En el EC, la integración de diferentes competencias parciales genera un producto final, del cual los alumnos deben ser conscientes. Efectivamente, este enfoque exige un grado mayor de autoevaluación y autonomía para gestionar los aprendizajes (Vázquez y Lacorte, 2019). Asimismo, el EC es valioso porque se centra en el desarrollo del conocimiento tanto implícito como explícito. Este último implica la aprehensión y percepción consciente del funcionamiento de los recursos estructurales del sistema. El implícito, en cambio, es procedimental y es la base para la comunicación fluida. Con todo, el conocimiento explícito es útil, por cuanto se utiliza en los procesos de formulación y supervisión de los mensajes. Desde el EC, este trabajo recupera, entonces, los saberes declarativos pues estos también estimulan y automatizan el conocimiento implícito, y contribuyen al desarrollo lingüístico. En una progresión auténtica de las secuencias de aprendizaje, el alumnado debe percibir y regular la construcción de sus competencias (Romero y González, s.f.).

En síntesis, este trabajo desea brindarle a la comunidad académica y profesional una aplicación de la investigación lingüística en el área de las segundas lenguas, que busca tender puentes transdisciplinarios y responder a retos contemporáneos de la universidad en el contexto de la internacionalización. El estudio constituye un pilotaje innovador en el medio costarricense, pues es el primero que conjuga el desarrollo teórico de la GSF y la concepción sociocognitiva del lenguaje para los propósitos del aprendizaje del español como L2. Se espera que esta aplicación se aproveche como un referente que podría replicarse o ampliarse en otros trabajos o espacios académicos, toda vez que la gramática se conciba como una herramienta compleja y recursiva para pensar y representar la realidad, así como para interactuar lingüísticamente en aras del éxito académico.

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo general*

Desarrollar una propuesta didáctica de alfabetización académica basada en la GSF para el aprendizaje de la MGI en la escritura del género ensayo de estudiantes universitarios de español L2.

1.3.2. *Objetivos específicos*

- 1.3.2.1. Caracterizar el género ensayo académico a la luz del enfoque sociocognitivo.
- 1.3.2.2. Caracterizar la MGI como un recurso lexicogramatical productivo en la textualización del ensayo académico.
- 1.3.2.3. Construir una propuesta de mediación pedagógica que desarrolle la MGI en la escritura del ensayo académico, a partir de la PG.
- 1.3.2.4. Analizar la producción escrita de los estudiantes de la muestra durante el desarrollo de la propuesta, en relación con el uso funcional de la MGI en las tres metafunciones.
- 1.3.2.5. Sistematizar las valoraciones de los estudiantes respecto al desarrollo de las fases propuestas en el CEA (ciclo de enseñanza y aprendizaje).

1.4. Estado de la cuestión

En esta sección, se expone una serie de estudios a partir de dos macroejjes que resultan pertinentes para el presente trabajo de investigación. En primer lugar, se reseñan investigaciones que examinan el relativamente reciente recorrido del ámbito denominado discurso académico en español como L2, así como investigaciones descriptivas y empíricas que atienden los fenómenos que intervienen en el aprendizaje del español como L2 para fines académicos en los procesos de literacidad para la educación terciaria. En segundo término, se comentan artículos que han atendido procesos de alfabetización académica paralelos a los descritos en otras lenguas segundas o extranjeras, a la luz de los principios de la GSF o de la PG. Así pues, el apartado se estructura en dos secciones: la primera está relacionada con investigaciones que observan el desarrollo del discurso académico en español como L2; la segunda, con procesos análogos de alfabetización académica en otras comunidades discursivas y contextos universitarios que involucran el aprendizaje y el uso de otras lenguas extranjeras para fines académicos.

1.4.1. El discurso académico en español como L2

En primera instancia, es relevante acotar que autoras como Pastor y Ferreira (2018), Aincinburu (2018) y Vázquez y Laca (2021) han señalado que el desarrollo y la investigación sobre el español para fines específicos, particularmente para propósitos académicos, es relativamente incipiente y cuenta con una tradición más limitada si se la compara con el desarrollo de los estudios del discurso académico en inglés. El campo es aún más reciente cuando se trata de propuestas concretas y aplicadas en el dominio de la lingüística aplicada en español como segunda lengua. De acuerdo con Vázquez y Laca (2021), “la investigación del discurso académico y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2 surge a fines del siglo XX en el marco de los programas de intercambio estudiantil europeos” (p. 230).

En efecto, la génesis de la línea de trabajo e investigación en el discurso académico en español se ubica, fundamentalmente, a inicios del presente siglo con la conformación de un conjunto de proyectos en el dominio hispánico, tanto en Europa como en América. Estas autoras destacan los siguientes como los proyectos principales que han marcado un punto de inflexión en el área en las dos primeras décadas del siglo: el proyecto pionero ADIEU (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*) coordinado por Graciela Vázquez; el

desarrollo de análisis de corpus de géneros académicos y profesionales, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso bajo la dirección de Giovanni Parodi; los avances notables en “alfabetización académica” en el marco de la Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura y la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED); el desarrollo de “prácticas letradas” en la Universidad Pompeu Fabra, bajo la dirección de Daniel Cassany y su equipo de trabajo; el Programa en lingüística aplicada en la Universidad Nebrija, guiado por Marta Baralo y Cecilia Aincinburu, en el cual se han efectuado estudios sobre el discurso académico en español LE/L2, y el proyecto ACQUA (Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante), guiado por Susana Pastor.

A pesar del relativamente corto trayecto de esta rama de la lingüística aplicada, Pastor y Ferreira (2018), en un estudio monográfico que recoge las principales líneas de investigación en el campo, han evidenciado la amplitud y la diversidad de fenómenos que resultan de interés para la disciplina en contextos reales de uso y aprendizaje del español LE/L2 para fines académicos, los cuales se restringen al ámbito universitario. Las necesidades de investigación han surgido de la creciente movilidad estudiantil en el ámbito panhispánico. Para las investigadoras, ello responde a la progresiva internacionalización que experimentan los centros de enseñanza superior en España e Hispanoamérica.

Este contexto ha generado investigaciones en líneas de trabajo como las siguientes: la descripción y el análisis de los géneros textuales académicos y su vínculo con las lenguas de especialidad, el diseño curricular de cursos específicos o de guías académicas, el estudio de las dificultades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes no nativos, así como aspectos como el choque intercultural en el ámbito académico y las políticas lingüísticas de las universidades en lo que se refiere a la lengua vehicular para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es posible afirmar que el español académico ha devenido en una especialidad específica y propia dentro del ELE. Tal campo de trabajo centra, por tanto, el abordaje del discurso académico en una dimensión múltiple: lingüística, pragmática y cultural (Pastor y Ferreira, 2018).

Asimismo, las autoras indican que la didáctica de la lengua académica especializada se ha vinculado directamente con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Esto supone un abordaje que implica dos aprendizajes: el de los contenidos de la materia y el del idioma en que estos se comunican. Por tanto, las

investigadoras abogan por un tratamiento específico de la competencia comunicativa en el estudiantado especializado para las prácticas académicas. Como el aprendizaje en la disciplina y el desarrollo comunicativo en la L2 son indisociables en el AICLE, ambas autoras recomiendan una opción metodológica particular que necesita una adaptación tanto de los docentes como del estudiantado. Para ello, sugieren la importancia de contar con mayor evidencia empírica que confirme la efectividad de las aplicaciones didácticas en los diferentes contextos.

En otro orden de ideas, Pastor y Ferreira (2018) se preguntan por el impacto que puede tener sobre el español académico la expansión y el uso del inglés como lengua vehicular y globalizada para el aprendizaje de materias a la luz del modelo AICLE en las universidades hispanicas. Las autoras afirman que la extensión general del inglés no ha disminuido el interés por cursar materias en lengua española, sino que más bien se ha observado una tendencia general creciente. No obstante, indican que, en realidad, no existen estudios empíricos con datos detallados sobre el porcentaje de asignaturas escogidas en inglés por parte de los alumnos internacionales en centros de enseñanza superior en los países hispanohablantes. Con todo, para el caso concreto del presente trabajo, se debe destacar la importancia que tiene el español tanto para los estudiantes nativos como no nativos en la Universidad de Costa Rica, por cuanto es la lengua vehicular mayoritaria en las asignaturas de grado y posgrado.

Además, Pastor y Ferreira (2018) problematizan las relaciones e intersecciones de los estudios del español académico como L1 y L2. En su propuesta, aseveran que resultaría complejo entender el actual estudio del discurso académico para no hispanohablantes sin la investigación previa y paralela para los estudiantes nativos de español. De acuerdo con su planteamiento, ello se debe a que la investigación para ELE fundamenta la descripción y análisis de los géneros académicos producidos por nativos como los modelos de interés. También se ha asumido que gran parte de tales consideraciones puede aplicarse y transferirse al estudiantado no nativo de los niveles de educación superior. Con todo, las investigadoras recomiendan cierta distinción y cautela sobre esto último, pues sostienen que

la especificidad del manejo del discurso académico como L2 requiere estudios empíricos realizados solo con el colectivo de estudiantes no nativos, que se enfrentan a él de un modo distinto a los nativos, en función entre otras cosas de su nivel de

competencia lingüística, así como de su lengua materna y cultura académica de partida. (p. 94)

En relación con lo anterior, Aincinburu (2018) examina los géneros académicos en la producción textual en ELE. En su análisis, pretende ofrecer un panorama abarcador de los rasgos textuales estudiados en los últimos años en las lenguas académicas que consideren la producción del alumnado no nativo en lengua española. Es decir, la investigadora busca “señalar qué elementos o rasgos de producción caracterizan los géneros no nativos y si generan un patrón de frecuencia, de ocurrencia o de uso característico de elementos lingüísticos” (p. 140). Para ello, estudia un conjunto de tesis doctorales y obtiene resultados empíricos con corpora de los géneros académicos producidos por estudiantes no nativos.

Los resultados de su estudio ponen de manifiesto la evidencia empírica que revela la existencia de significativas diferencias macro y microlingüísticas en la producción de géneros académicos de estudiantes de ELE. Es decir, los hallazgos verifican la presencia de patrones de distribución contrastantes entre diferentes grupos de lenguas maternas y, ocasionalmente, respecto a los nativos. Por modelo nativo, la autora entiende a los estudiantes universitarios que han sido escolarizados en español entre los cinco y los diecinueve años. Por tanto, en los trabajos reseñados por la autora es posible advertir la configuración de perfiles de comportamiento diferentes en los distintos grupos de aprendientes. Tales distinciones caracterizan la escritura especialmente en el plano de la gramática y la pragmática discursiva. Con todo, esta lingüista refiere la escasez de estudios al respecto, lo cual genera que la perspectiva actual sobre la conducta comunicativa de los aprendientes, como escritores y expositores en español como L2, resulte muy fragmentaria.

De acuerdo con Ainciburu (2018), el estudio de tal diversidad es relevante pues los rasgos diferenciales parecen vincularse y derivarse de las propias culturas académicas o universitarias de origen. En todo caso, tal variación entre comunidades se verifica también entre productores textuales nativos. Conviene, entonces, tomar en cuenta los patrones recurrentes en la escritura académica de los respectivos grupos de estudiantes de ELE y formular propuestas didácticas que observen la especificidad de sus procesos de aprendizaje, puesto que, según la autora, los manuales de escritura académica suelen fundamentarse en el conocimiento experiencial de muestras nativas como modelo y no es frecuente que tomen en cuenta los patrones de textualización de la población de interés.

De igual forma, estudios como los de Pastor y Ferreira (2018), Vázquez y Laca (2021) y Ainciburu (2018) ponen de manifiesto la variable *disciplina, comunidad epistémica* o *campo temático* como un factor determinante en el desarrollo de las destrezas de escritura en el español académico en L2. Esta última autora, si bien no desarrolla de forma exhaustiva tal variable en su investigación, sí subraya que dicha consideración ha resultado fundamental en el estudio de la variación en la producción nativa. Por tanto, plantea la hipótesis de que el sector disciplinario es una variable que repercute también en la conformación de los registros académicos en la producción textual no nativa.

En lo relativo a documentos de referencia, Vázquez y Laca (2021) indican que el MCER resulta muy general en lo que respecta al discurso académico: este marco referencial no brinda descriptores correlacionados con los distintos campos disciplinarios en el ámbito de la escritura, la competencia léxica, la corrección gramatical, la cohesión y coherencia, o el procesamiento de los textos. En efecto, según las investigadoras, al menos se puede concluir que los aprendientes de ELE han de alcanzar el nivel de competencia B2 para el desarrollo de la escritura académica.

En la misma línea sobre la consideración de la variable disciplina, Ainciburu (2018) comenta que, puesto que proyectos como la Cátedra Unesco ya abordan productivamente tal criterio en hablantes nativos, resulta necesario el desarrollo paralelo de trabajos empíricos con aprendientes no nativos. Asimismo, la autora indica que se requieren descripciones sistemáticas que den cuenta de la actuación en géneros académicos en ELE y que trasciendan la mera comparación con el canon nativo como metodología exclusiva. Se debe, por tanto, también analizar la producción no nativa en su naturaleza propia.

Ahora bien, Vázquez y Laca (2021) y Vélchez (2018) ofrecen dos estudios generales que ponen su foco en la dimensión genérica en la didáctica de ELE. El objetivo de las primeras investigadoras consiste en identificar un conjunto de rasgos comunes aplicables a la mayor parte de los géneros académicos, con el objeto de brindar una visión de conjunto que permita establecer una base para el desarrollo de un modelo pedagógico. En este sentido, avanzan la hipótesis de que el género académico en el español LE/L2 podría constituir un texto híbrido que se deriva de un trasvase de culturas nacionales e internacionales, en el marco de la globalización y la movilidad internacional. Por consiguiente, proponen un estudio de los rasgos prototípicos a la luz de tres perspectivas: la normativa, la pragmático-

funcional y la intercultural. En este sentido, al realizar una revisión monográfica, ofrecen una serie de parámetros generales que permitan tender un puente entre la teoría y la práctica, así como entre las actividades de lectura y de expresión escrita, y la evaluación de estas.

Entre sus hallazgos más significativos para la presente investigación, se puede acotar que las autoras aseveran que aún no se cuenta con suficiente evidencia empírica que confirme la intuición de una homogeneización creciente en los géneros académicos. Lo anterior implicaría dos perspectivas:

- (1) la internacionalización progresiva basada en un modelo bilingüe y bicultural con predominio del inglés y de los patrones retóricos de la cultura anglosajona, que es totalmente esperable a partir de la práctica cotidiana de los actores y (2) la disminución de las diferencias entre el discurso de las ciencias básicas y el de las humanidades por una asunción progresiva del modelo de las primeras. (p. 236)

Por otro lado, Vázquez y Laca (2021), a partir de la revisión del MCER en función de los propósitos de la literacidad académica en una lengua extranjera, determinan que es posible introducir la lectura de textos académicos de especialidad a partir del nivel B1 y, de forma progresiva, la escritura especializada. Sin embargo, tal documento “no describe ni evalúa las habilidades académicas, tampoco en la versión de 2018” (p. 242).

Aunado a lo anterior, en su propuesta de desarrollo de descriptores más detallados para la escritura académica, estas autoras sugieren dialogar con las competencias CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), o sea, una serie de competencias lingüístico-cognitivas implicadas en la escritura de textos en las diferentes disciplinas. Asimismo, recomiendan tomar en consideración los distintos saberes (declarativo, saber hacer, saber ser, saber aprender y saber actuar). La propuesta de tabla de descriptores constituye un modelo para orientar la didáctica y la evaluación de la escritura académica a partir del nivel B1+. Tal modelo llena un vacío evidenciado en el marco de referencia más usado en el contexto costarricense, es decir, el MCER.

Por su parte, Vílchez (2018), quien también se ha preocupado por el análisis de la situación de los géneros del discurso en la didáctica de ELE, examina un conjunto de estudios que han atendido los géneros discursivos para la enseñanza de L2. Asimismo, a partir de la observación de la presencia de los géneros en el MCER, el autor determina que, a diferencia del lugar privilegiado que ocupan dimensiones como el conocimiento gramatical y el léxico,

el abordaje centrado en los géneros del discurso se suele mantener al margen de la creación de materiales didácticos para el aprendizaje de segundas lenguas y también de la práctica docente cotidiana. Además, concluye que a los géneros el MCER les “otorga un papel accesorio como soporte del intercambio comunicativo, describiendo de forma superficial los canales en los que se produce y enumerando algunos de los textos orales y escritos presentes en la comunicación” (p. 206).

De igual manera, el investigador comenta que, en los manuales de ELE actuales, es sumamente difícil encontrar enfoques pedagógicos basados en los géneros discursivos. Según sus observaciones, es precisamente en los manuales orientados a la enseñanza del español con fines específicos o para entornos profesionales donde se reconoce una mayor presencia de actividades didácticas conducentes al trabajo de textos orales y escritos. Las unidades de dichos manuales incluso plantean la producción de determinado texto como tarea final. Ahora bien, este autor también acota que se requieren estudios sistemáticos y experimentales que verifiquen la eficiencia de la didáctica basada en los géneros. Aunque se ha defendido de manera intuitiva la pertinencia de este abordaje didáctico, no se cuenta con datos fehacientes de aula con los cuales se pueda determinar sus efectos en la actuación comunicativa de los aprendientes de ELE.

A su vez, Ecckrammer y Villar (2020) realizaron un estudio empírico centrado en las competencias metagenéricas de un grupo de estudiantes de ELE en la Universidad de Mannheim. Tal estudio se enfocó en los saberes de los aprendientes sobre un conjunto representativo de géneros discursivos entre los cuales se incluían aquellos del discurso académico contemplados en el MCER. Ambas autoras parten de la premisa de que, para indagar la competencia textual en una lengua extranjera, es sumamente relevante conocer la competencia metagenérica en los distintos niveles de aprendizaje, así como correlacionarla con la habilidad para la producción textual.

Así pues, su objetivo fue determinar empíricamente cómo se manifiesta ese desarrollo durante el proceso de adquisición de ELE. Para tales efectos, desarrollaron un instrumento para evaluar la competencia metagenérica de setenta y nueve estudiantes universitarios de ELE. Estos se dividieron en cuatro grupos según su nivel de proficiencia lingüística: 29 en A2, 26 en B2, 10 en C1 y 14 en C2. Este grupo constituyó una muestra no probabilística e intencional. La importancia de estudiar tal competencia reside en la idea de

partida defendida por las investigadoras: en una lengua extranjera, la competencia comunicativa, tanto receptiva como productiva, está íntimamente vinculada con el conocimiento genérico y metagenérico del que disponen los aprendientes, esto es, los conocimientos implícitos y explícitos, respectivamente, sobre los rasgos lingüístico-textuales globales de los géneros contemplados en el inventario siete del MCER, incluidos los académicos, tanto en la L1 como en la(s) lengua(s) meta(s). Sin embargo, tales saberes han sido escasamente investigados en ELE.

De modo sucinto, conviene reseñar que, en su estudio, Ecckrammer y Villar (2020) esbozan un modelo teórico de tres niveles de aproximación al funcionamiento de los géneros del discurso: la conciencia genérica, la competencia metagenérica y la competencia genérica. El segundo nivel supone un saber explícito que “abarca el reconocimiento pasivo de géneros discursivos sin poder producirlos activamente” (p. 184). No obstante, en este plano, los aprendientes pueden nombrar los géneros específicos, así como distinguirlos de acuerdo con sus características específicas. Es un nivel intermedio que conduce al nivel superior, el cual es de naturaleza productiva.

Entre los resultados preliminares obtenidos por las investigadoras, se observa que, incluso en las fases tempranas de aprendizaje de ELE en el contexto universitario alemán, los estudiantes recurren a cierto conocimiento metagenérico previo; no obstante, solo se registran procesos de transferencia interlingüales. Los aprendientes alemanes de ELE de los grupos estudiados identifican el tipo de género expuesto empleando un espectro amplio y variado de categorías. Si bien en todos los niveles se documenta la recurrencia a la L1 para dar cuenta de los fragmentos textuales, esto se eleva en los estudiantes de nivel A2, entre los cuales también hay un mayor número de omisiones de respuesta. Entonces, conforme se avanza en la competencia lingüística en ELE, se observa una menor variedad de categorías para reconocer un fragmento textual y una menor recurrencia a la L1 en la etiqueta empleada.

Asimismo, en el caso particular de los niveles avanzados en el contexto universitario, las investigadoras concluyen que el tipo de tratamiento de los géneros en la didáctica de ELE resulta clave para adquirir las competencias textuales superiores y una comprensión competente de muestras textuales complejas. A la luz del análisis preliminar de los datos, las autoras infieren que “el reconocimiento, identificación o etiquetamiento de los géneros objeto de enseñanza no constituye una tarea simple incluso en los niveles avanzados de

E/LE. Se trata más bien de un conocimiento difuso, poco preciso (...) que demanda su atención” (p. 201), en caso de que el docente desee anclar en esa dimensión los nuevos conocimientos. En este sentido, establecen que la importancia de conocer las características del conocimiento metagenérico de los aprendientes en los distintos niveles facilita determinar el curso que debe tomar la intervención pedagógica, así como construir un andamiaje con las estrategias didácticas apropiadas.

En suma, Ecckrammer y Villar (2020) afirman que su estudio abre espacio para considerar preguntas acerca del rol que desempeñan los esquemas textuales en la L1 de los aprendientes en la competencia textual en L2, aspectos coincidentes con investigaciones ya referidas. Asimismo, su trabajo pone de relieve la valoración sobre cómo opera y cómo debe indagarse la competencia metagenérica, y sobre cómo esta facilita o interfiere en la producción y comprensión textual en ELE. Por ello, las investigadoras sugieren que, en las secuencias didácticas, se debería visibilizar tal competencia para considerar aspectos como los ámbitos de uso y la forma de reconocer, etiquetar, describir, caracterizar o emplear el género por parte del estudiantado ELE, así como para estimar los contrastes del género en L1 y L2, ya sea para incorporar o para rectificar concepciones previas de los aprendientes respecto al género en estudio.

En una línea de trabajo análoga, Quevedo-Atienza (2017) realiza un estudio empírico preliminar de recolección de datos con un cuestionario para identificar, describir y hallar formas de abordar las necesidades lingüísticas de estudiantes de ELE en entornos académicos internacionales dentro de programas de movilidad en España. Para tales propósitos, la investigadora considera imperioso determinar las características y los géneros prototípicos de las lenguas para fines académicos, pues coincide con las investigaciones previas que señalan que el discurso académico o disciplinar no corresponde a una realidad totalmente uniforme. Por el contrario, parte de la complejidad de aislar los subgrupos de recursos lingüísticos orientados a fines exclusivamente académicos, que pueden variar según las distintas especialidades y las comunidades discursivas concretas. Por ello, su estudio pretende no solo reconocer las posibles carencias de los aprendientes internacionales en escritura académica en ELE, sino también las potenciales interferencias debido a sus tradiciones académicas de origen.

Los principales hallazgos de Quevedo-Atienza (2017) revelan que, si bien en principio los aprendientes de nivel C1 y C2 deberían desenvolverse de forma competente en múltiples contextos incluido el académico, estos pueden enfrentar dificultades en los cursos especializados, las cuales se vinculan sobre todo con el propio contenido y con las estrategias para estudiar y realizar los exámenes y trabajos que forman parte de la evaluación. La autora aduce una serie de necesidades comunes en los estudiantes de movilidad: “el aprendizaje de la lengua para fines académicos haciendo hincapié en la terminología, y en las convenciones textuales, de género y discurso de sus respectivas áreas de conocimiento” (p. 149). En este sentido, indica que las dificultades podrían derivarse del lenguaje académico y la terminología propia de las especialidades.

Con todo, se considera que dicha explicación es insuficiente y, por tanto, se debería contemplar la integración de tal componente en una perspectiva más amplia y sistémica de la producción y la comprensión de los registros y los géneros académicos. No obstante, la investigadora sí reconoce como una fuente de complejidad la incapacidad de ciertos aprendientes para distinguir explícitamente las convenciones textuales y los géneros empleados en el contexto académico y la respectiva área disciplinar. Según esta lingüista, “ese desconocimiento dificulta, a su vez, la comprensión de los textos, principal fuente, junto con los apuntes, para el estudio de la materia y la posterior evaluación” (p. 149).

En la misma línea sobre las necesidades de los estudiantes de ELE, es importante examinar el rol que desempeña el conocimiento gramatical explícito y metalingüístico en el éxito de las tareas de escritura académica. Jiménez y Lorenzo (2018) desarrollaron un estudio descriptivo de tipo cuantitativo y cualitativo, a partir de la recolección de muestras empíricas, con el objeto de analizar la relación entre el conocimiento gramatical explícito y la calidad en la expresión escrita en estudiantado cuya lengua materna es italiano. Tal estudio fue desarrollado en un mismo centro escolar preuniversitario para abordar específicamente la expresión escrita de textos académicos en la asignatura de Historia. Considera, de forma comparativa, dos situaciones de aprendizaje: el aprendizaje bilingüe (bilingüismo escolar español/italiano) y el aprendizaje de español como LE.

Esta investigación empírica asume como perspectiva general la teoría de los sistemas dinámicos y, en el dominio particular de la lingüística aplicada, los marcos referenciales de la lingüística sistémico-funcional, el análisis de errores en el desarrollo de la interlengua, así

como la metodología didáctica CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). En cuanto a la metodología del estudio, se realiza un análisis estadístico a partir de la aplicación de dos pares de pruebas en dos momentos distintos, con una distancia entre sí de cuatro meses. Cada una contenía un test gramatical que pretendía medir de manera directa el conocimiento gramatical explícito y un ejercicio de producción textual, en el cual, posteriormente, se analizan las distintas clases de errores en los dominios ortográfico, léxico y morfosintáctico. Asimismo, se observan los comportamientos en las dos situaciones de aprendizaje referidas. Como precisión metodológica, es importante destacar que estos investigadores han calculado la distribución de los diversos errores en función de la división de los textos en *unidades-t*⁵ como parámetro analítico.

El análisis se circunscribió a los alumnos que habían participado en la totalidad de las actividades evaluativas, lo cual corresponde a un corpus de textos de treinta y ocho estudiantes (setenta y seis pruebas gramaticales y setenta y seis muestras de escritura). Entre los principales hallazgos de índole cuantitativa, como era esperable, los autores advierten una diferencia estadísticamente significativa que indica una mejor actuación de los estudiantes pertenecientes a la situación de bilingüismo escolar en relación con los estudiantes de ELE. No obstante, al cruzar los resultados del test gramatical de determinados estudiantes con sus producciones escritas, los investigadores no evidencian una relación lineal entre el conocimiento gramatical explícito y la calidad en las muestras de escritura académica.

Con todo, Jiménez y Lorenzo (2018) destacan que, entre la aplicación de las primeras pruebas y las segundas, los estudiantes de ambas situaciones de aprendizaje mejoraron considerablemente. En este sentido, verifican niveles altos de significación. En un análisis más específico del desempeño en lo que podría considerarse el *continuum* lexicogramatical, se detectan diferencias significativas en la presencia de los errores léxicos, a favor de la situación bilingüe. Lo mismo ocurre con el análisis de los errores morfosintácticos. De

⁵ La *unidad-t* o *unidad mínima terminal* es una unidad de medición introducida por Hunt (1970) para determinar el desarrollo sintáctico de los aprendientes de una lengua. Según este autor, una *unidad-t* corresponde a una cláusula principal más cualquier cláusula subordinada o estructura no clausular adjunta o incrustada. La división de un fragmento textual en *unidades-t* supone su segmentación a partir de las unidades mínimas que pueden ser puntuadas como oraciones completas desde un punto de vista gramatical. Es precisamente en este sentido que dichas unidades son mínimas y terminales. En suma, cualquier cláusula simple (gramaticalmente autónoma) o complejo clausular que implique una interdependencia lógica entre cláusulas (una tiene un nivel jerárquico menor que la otra) corresponderá a una *unidad mínima terminal*.

hecho, los autores concluyen que la diferencia más destacable entre las dos situaciones de aprendizaje se encuentra justamente en el plano morfosintáctico, pues se registran más de cuatro puntos de diferencia en los valores medios de errores entre ambos contextos educativos (6,79, bilingüe; 11, ELE).

Ahora bien, resultan relevantes dos aspectos evidenciados en relación con el nivel morfosintáctico. En general, es notorio que el estudiantado generara, en promedio, un 50 % de errores en el plano morfosintáctico respecto a la totalidad de imprecisiones en las dos situaciones educativas. Sin embargo, también es cierto que se observó un descenso significativo de los errores morfosintácticos en la segunda aplicación de pruebas, en ambas situaciones de aprendizaje. Ello se advierte al cotejar las medias entre el pretest y el posttest: 10,11 y 7,67, respectivamente.

A la luz de estos resultados, Jiménez y Lorenzo (2018) coligen las siguientes observaciones y recomendaciones de valor para la presente investigación. En primer lugar, recomiendan tomar conciencia de que la capacidad gramatical demostrada en las pruebas de conocimiento declarativo o explícito puede diferir de la competencia escritural, puesto que la expresión escrita constituye una actividad mucho más compleja, la cual se compone de distintos subconstructos, “entre los que se encuentra el conocimiento de las reglas de una lengua, para cuyo aprendizaje la lingüística aplicada todavía no puede aconsejar un determinado modelo de lengua de forma tajante” (p. 27). De acuerdo con los autores, la competencia en la escritura se vincula con el uso efectivo de la lengua y con determinadas tendencias que también se hallan en la lengua materna, de modo que sugieren tomar en cuenta también potenciales transferencias interlingüísticas.

Según los autores, lo anterior implica una oportunidad para trascender la enseñanza de la gramática limitada a saberes declarativos y la centralidad que ha tenido el error. Es decir, no implican que tal conocimiento no se deba incluir, sino que conviene redimensionar su valor en la mediación pedagógica. Asimismo, en estrecha relación con lo ya expuesto sobre la variable genérica, los autores destacan en su estudio las oscilaciones en lo que denominan las tendencias retóricas de los aprendientes, tanto en el pretest como el posttest. Para los investigadores, ello supone que el estudiantado dispone necesariamente de conciencia evidente de los rasgos retóricos de los géneros en la escritura académica.

Ahora bien, estos investigadores sugieren continuar con una didáctica de la escritura que asuma el proceso como una actividad creativa que les brinde a los estudiantes la oportunidad de mostrar su nivel de competencia y les dé cierta libertad para seleccionar las formas y recursos lingüísticos necesarios, según los contenidos que aquellos desean comunicar. Así pues, abogan por un trabajo directo con muestras y modelos textuales, de modo que el alumnado sea consciente de las características lingüísticas de los textos de acuerdo con los géneros y pueda advertir la potencial maleabilidad de la lengua, toda vez que se consideren el nivel de competencia y las tendencias personales, las cuales, según los autores, también se vinculan probablemente con el dominio de la propia lengua materna. Entre los aspectos formales que los investigadores destacan para la didáctica de la escritura académica y que deben advertir los estudiantes, se encuentran el dominio de un campo léxico particular, el empleo de conectores discursivos, los procesos de sustantivación (metáfora gramatical) y el alargamiento de las cláusulas, lo cual incide en una mayor cohesión del texto. Ciertamente, el abordaje de estos elementos podría orientarse desde un enfoque funcionalista.

A propósito de la cohesión y la coherencia textual en la escritura académica en español como L2, estudios como el de Sánchez-Naranjo (2018) y el de Paniagua (2017) abordan la textura del discurso mediante el uso de conectores discursivos en aprendientes de español L2 en contextos universitarios. Tales recursos resultan vitales para el aprendizaje de una gramática semantizada desde una perspectiva textual. En el primer trabajo, la autora investiga el empleo y la frecuencia de los marcadores en la construcción de la coherencia global y local. Entre estos recursos, examina el uso de los conectores en textos narrativos, expositivos y argumentativos en un grupo de cuarenta y cuatro aprendientes de español L2 con un nivel intermedio y alto, según la escala ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), en talleres académicos durante un semestre universitario en una universidad estadounidense con una alta labor investigativa. Es importante señalar que un 76 % del grupo había estudiado español en una situación de inmersión en un país de habla hispana, durante una estadía promedio de cuatro meses.

Para el análisis y clasificación de los conectores en los textos argumentativos, la autora recolectó una muestra de cuarenta y cuatro ensayos académicos escritos por los discentes durante el semestre. La investigadora asume la premisa de que el significado de

los conectores, en tanto enlaces semántico-pragmáticos que inciden en las posibilidades argumentativas del texto, no es proposicional, sino metalingüístico. Además, es destacable que la escritura se haya desarrollado a partir de una producción contextualizada, es decir, sobre temas debatibles y relevantes en el momento del estudio. Por tanto, los aprendientes tuvieron que asumir una postura y justificarla de forma lógica.

Sánchez-Naranjo (2018) concluye que los aprendientes emplean los conectores del discurso con mayor frecuencia para la articulación de la coherencia en los textos argumentativos y narrativos. No obstante, tal uso se limita a un grupo reducido de trece conectores, que corresponden al 90 % de las funciones metadiscursivas y cognitivas en la expresión escrita de estos aprendientes. En los ensayos argumentativos, el grupo de los conectores semántico-pragmáticos supera significativamente a las otras dos clases de conectores consideradas (estructuradores de la información y reformuladores). Dentro de ese grupo predominante, sobresalen específicamente los aditivos y los contraargumentativos.

Tales resultados, de acuerdo con Sánchez-Naranjo (2018), concuerdan con lo evidenciado por otras investigaciones en diversos contextos de español como L2: la elevada frecuencia en el uso de estos conectores se relaciona también con un empleo excesivo en los aprendientes. Por ello, la investigadora cree que es imperioso indagar las posibles causas de tal sobregeneralización e intervenir pedagógicamente en consecuencia. Con todo, la autora subraya que el abordaje de estos recursos debe atender la dificultad de su adquisición debido a aspectos como su multifuncionalidad, la heterogeneidad en el uso, la posición que pueden tomar dentro y entre las oraciones, así como su baja contribución al acto comunicativo. No obstante, se considera importante relativizar esta última aserción. Por último, la investigadora concluye que los resultados de su trabajo demuestran que la escritura contextualizada y fundamentada en los géneros textuales le permite al estudiantado emplear marcadores y conectores discursivos en aras de configurar la coherencia de los textos. En esta orientación, recomienda asistir a los aprendientes en sus áreas particulares de dificultad.

En el contexto costarricense, Paniagua (2017) realizó una propuesta aplicada para la didáctica de los marcadores discursivos propios del discurso argumentativo y expositivo en el registro académico escrito en español como L2, desde un enfoque funcional por tareas y para estudiantes con un nivel C1. Para el análisis de los resultados de la mediación, se contabilizaron los conectores discursivos empleados en los ensayos de diagnóstico, en los

párrafos escritos durante las lecciones, y en los ensayos finales. La autora buscaba establecer una tipología de los conectores empleados y su frecuencia de uso, con un énfasis en las relaciones lógico-semánticas articuladas por el estudiantado mediante los conectores discursivos utilizados en sus textos.

Si bien esta investigación buscaba contrastar los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y la evaluación de cierre en relación con el empleo adecuado de los conectores discursivos, es importante destacar que los datos no arrojaron resultados definitivos ni generalizables. Esto se debe a que, de acuerdo con Paniagua (2017), el tamaño de la muestra era limitado y afectó la sistematización de los datos. No obstante, la autora explica que, en términos generales, el contraste de los resultados obtenidos entre los ensayos de diagnóstico y los finales, el número de los conectores y su uso apropiado se mantuvo relativamente constante, con la adquisición de algunos nuevos ítems, por ejemplo, conectores contraargumentativos que introducen argumentos fuertes y débiles, como *sin embargo* o *a pesar de que*, los cuales son vitales en la argumentación académica. Con todo, la autora observa el mantenimiento de las formas prototípicas *pero* y *aunque*. De ello se desprende la necesidad de incrementar los esfuerzos para ampliar el repertorio de conectores en la escritura de ensayos académicos.

De igual manera, esta investigadora destaca que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos comprendieron la relevancia de los conectores como guías en la construcción de la coherencia del ensayo académico. Asimismo, señala los siguientes aspectos por considerar en futuras investigaciones y mediaciones pedagógicas en el ámbito del español académico. En primer lugar, refiere la importancia de haber tomado conciencia de que, en múltiples ocasiones, los conectores no son enteramente traducibles desde una perspectiva interlingüística, pues entre la L1 y L2 no existen necesariamente relaciones lineales y unívocas entre las formas análogas. Ello puede generar transferencias negativas. En segundo término, por la presencia de fallos significativos en las redacciones analizadas, la autora recomienda propuestas aplicadas que aborden los conectores como recursos cohesivos vinculados con otros aspectos como la puntuación y la combinación con las preposiciones, así como sus relaciones funcionales en el nivel morfosintáctico: la construcción lógica de los significados según los tiempos y modos verbales pertinentes. Por último, la presente investigación suscribe la sugerencia de la autora sobre la necesidad de

crear un programa de español con fines académicos sólido y sistemático en la Universidad de Costa Rica, en el cual los estudiantes de movilidad internacional puedan profundizar en la expresión escrita de ensayos y otros géneros académicos relevantes en la enseñanza superior.

Para finalizar este primer eje, se refiere la investigación de Madrigal (2008), que también corresponde a un antecedente en la didáctica de la escritura en español L2 en el contexto costarricense. En este estudio, la autora trabajó con un grupo de catorce estudiantes universitarios avanzados de español como L2, según la escala de ACTFL. Si bien el estudio no se limitó al abordaje de géneros académicos, posee relevancia para la presente investigación por tres aspectos fundamentales: expone una estrategia didáctica enmarcada en el enfoque comunicativo que enfatiza la correlación entre las distintas destrezas. En la propuesta, también subyace una perspectiva sociocomunicativa que reconoce las circunstancias sociales en la génesis de la producción de textos específicos y enfatiza considerablemente las distintas etapas implicadas en el proceso de escritura. Además, focaliza las diferentes actividades de pensamiento superior necesarias para componer un escrito, de modo que busca facilitar técnicas para desarrollar la autonomía del estudiantado a partir del descubrimiento y puesta en práctica de estrategias propias para la escritura.

Madrigal (2008) concluye su estudio con una serie de aspectos valiosos que han de ser retomados en el presente proyecto aplicado. El análisis confirma que la didáctica de la escritura centrada en el proceso se caracteriza por la recursividad, es decir, por la (re)formulación de ideas, la revisión de distintos borradores y por la revisión constante. Además, de acuerdo con la investigadora, las actividades de la mediación realizadas antes de pasar a los ejercicios propiamente de escritura resultaron beneficiosas para el proceso productivo de composición, toda vez que supusieron una fuente de estímulo para identificar temas de interés o para aprender y ampliar el vocabulario pertinente en la expresión escrita contextualizada.

Asimismo, Madrigal (2008) concluye que, con las fases secuenciadas según la perspectiva del proceso de escritura adoptada en la investigación, a saber, preescritura, borrador y revisión, se observó en los estudiantes una mejoría en cuanto al esbozo y delimitación temática, así como al planteamiento adecuado de la introducción, desarrollo y conclusión de los textos, en función del entendimiento, desde el inicio del proceso, del

propósito comunicativo, la audiencia meta y la organización global de las ideas y del texto. Asimismo, asevera que la aplicación de estrategias variadas, como aquellas vinculadas con la generación de ideas y la planificación textual, permite que los distintos estudiantes aprovechen de mejor forma los conocimientos aprendidos.

Igualmente, Madrigal (2008) considera beneficioso que los alumnos hayan escrito más de un borrador antes de entregar el documento final. En este sentido, su investigación aplicada evidenció que “la corrección es provechosa cuando se realiza durante el proceso de la redacción del texto [...] cuando se corrigen los borradores y los esquemas iniciales de manera que el estudiante puede incorporarla en la redacción final” (p. 138). En virtud de lo anterior, la investigadora determina que la retroalimentación puede ser integrada en la secuenciación de unidades, de manera que resulta fundamental al elaborar estrategias didácticas.

En esta misma línea, los resultados revelan que los discentes de la muestra prefieren las sugerencias del docente por encima de métodos de autoevaluación como las listas de cotejo. En todo caso, es imperioso recuperar que los estudiantes manifestaron un interés por identificar los propios errores, lo cual significaba una oportunidad estimulante para la experimentación creativa en su expresión escrita. En consecuencia, la investigadora recomienda un abordaje del error que posibilite la reelaboración guiada propiciada por el docente como facilitador para aumentar el conocimiento.

En síntesis, pese a la diversidad de intereses de estudio en los distintos contextos educativos reseñados, se observan tendencias semejantes en la investigación aplicada en español L2 para fines académicos. En primer lugar, se ha evidenciado que, en documentos de referencia como el MCER, faltan descriptores y pautas pedagógicas que atiendan las relaciones entre la competencia comunicativa y el discurso académico en los distintos campos disciplinares. Con todo, los investigadores parecen coincidir en que los aprendientes requieren haber alcanzado un nivel de uso independiente o avanzado (B1+ o B2) para desarrollar la escritura académica en la lengua meta.

Asimismo, es notable que la etiqueta general *discurso académico* no corresponde a una realidad uniforme. Por el contrario, en la enseñanza y aprendizaje del español académico como L2 entran en juego diferentes variables, tales como la comunidad académica de origen y la meta, las variadas tradiciones retóricas, la(s) L1 del alumnado de movilidad

internacional, sus repertorios lingüístico-discursivos y sus experiencias educativas previas. La disciplina también se revela como una variable determinante en la conformación del registro académico en la L2. En virtud de esta multidimensionalidad, algunos de los autores han ponderado la importancia de imbricar distintos dominios en la investigación y la mediación pedagógica de la escritura académica en los contextos de movilidad: el plano normativo, el plano retórico, la dimensión intercultural y el ámbito pragmático-funcional.

En los esfuerzos por desarrollar un abordaje integral de la escritura académica en español como L2, ha surgido un interés por estimular procesos de aprendizaje basados en los patrones de textualización propios de los géneros del discurso académico. Aunque el trabajo centrado en los géneros ha sido relativamente marginal en la creación de materiales de español como L2, es precisamente en el campo de las lenguas de especialidad donde tal enfoque ha emergido como una opción con gran rentabilidad pedagógica. En esta dirección, se torna vital partir del entendimiento de las necesidades comunicativas de los alumnos participantes en programas de movilidad internacional, así como distinguir los rasgos fundamentales que caracterizan los géneros de interés en los contextos meta. Además, algunos estudios han destacado la pertinencia de analizar la expresión escrita no nativa en su propia especificidad en los entornos de alfabetización académica.

De igual forma, si bien parece no existir una relación lineal y unívoca entre el conocimiento gramatical declarativo y la calidad de la escritura de textos académicos, algunos estudios han reivindicado la importancia de no soslayar la reflexión metalingüística y metagenérica en el desarrollo de la autorregulación y las competencias necesarias para la textualización autónoma en los registros especializados. En este sentido, se ha recalcado la necesidad de trascender la didáctica de la gramática reducida a saberes declarativos y centrada en el error y la *corrección*, a fin de redimensionar su valor pedagógico en mediaciones orientadas por consideraciones contextuales y genéricas, a partir de modelos discursivos. En el segundo apartado del estado de la cuestión, se refieren estudios que han abordado inquietudes paralelas en otras lenguas extranjeras, particularmente, a la luz de la didáctica de la escritura basada en el género o de aplicaciones de la GSF.

1.4.2. El discurso académico en otras lenguas extranjeras

Existe una tradición de investigación sobre el discurso académico en otras lenguas extranjeras además del español, sobre todo en el estudio del inglés para fines académicos (IFA). En esta línea de trabajo, Martín (2010) señala que el IFA ha constituido una de las principales subáreas en la lingüística aplicada, cuyo estudio ha seguido dos vertientes fundamentales: la perspectiva del análisis del género, como categoría fundamental en el estudio del discurso académico, y el enfoque de la retórica contrastiva (RC). En este último, el autor ubica un conjunto de trabajos que ponen de relieve las divergencias entre las diferentes lenguas y las diversas expectativas propias de cada comunidad lingüística y discursiva. Esta segunda línea de investigación coincide con la perspectiva que se ha abierto en el campo del español como L2, como se refirió en el apartado anterior.

En relación con el examen de estas dos tradiciones preponderantes en la lingüística aplicada en inglés como lengua extranjera, Martín (2010) concluye que los resultados de las investigaciones sobre el discurso científico-académico, especialmente en el dominio del análisis del género, han permitido crear materiales didácticos con un valor significativo, los cuales han facilitado la mediación pedagógica en IFA. Según el investigador, en estos se ha asumido una óptica dual: la consideración de las formas y funciones de los textos, así como de los contextos de producción de los géneros y los factores socioculturales en una comunidad disciplinaria particular. De igual manera, las investigaciones en RC han destacado las convenciones discursivas y estilísticas condicionadas por una cultura concreta y las influencias educacionales de quien escribe, lo cual corresponde a una veta de análisis aún abierta y productiva. En virtud de los hallazgos, este autor sugiere realizar estudios comparados entre lenguas y en atención a distintos géneros del discurso.

Ahora bien, existe una serie de estudios aplicados que han abordado el problema de la escritura académica en lenguas extranjeras como inglés, portugués o alemán, desde los principios particulares del funcionalismo sistémico. En el caso del inglés, destaca la línea de investigación aplicada del proyecto SLATE (*Scaffolding Literacy in Adult and Tertiary Environments*) desarrollado por Mahboob et al. (2010). Este proyecto corresponde a un antecedente fundamental para la presente investigación, por cuanto es un ejemplo paradigmático de la aplicación del funcionalismo sistémico, la PG según la Escuela de Sídney y la teoría sociocultural, con el propósito de resolver un problema concreto en un

contexto de educación superior: andamiar las destrezas para la literacidad académica en estudiantes no hablantes nativos del inglés, mediante entornos virtuales de aprendizaje.

El abordaje de estos autores revela la necesidad de ampliar y afinar el apoyo para los estudiantes en las fases previas a la escritura independiente. Por tanto, ello implicó un soporte anticipado que conjugaba, en caso de ser pertinente, la interacción entre la lectura de textos académicos y una fase de modelado con los recursos discursivos requeridos. Asimismo, el equipo desarrolló un programa de entrenamiento extensivo que expandió los propios recursos metalingüísticos de los instructores, mediante el uso de materiales didácticos basados en una metodología valiosa conocida como matriz 3 x 3, la cual es retomada por Pessoa et al. (2017) también para el desarrollo de la escritura académica, como se reseña más adelante. Esta matriz considera la valoración de las tres metafunciones del lenguaje en correlación con tres niveles discursivos: la globalidad textual, los párrafos como unidades de sentido y el nivel de la cláusula y los complejos clausulares. Es destacable que el objetivo de dicho entrenamiento fuese ensanchar la perspectiva de los docentes de lengua más allá del nivel de las unidades léxicas y las unidades estructurales hacia las consideraciones contextuales y el despliegue de los distintos significados en los textos.

A continuación, se refieren algunos hallazgos y recomendaciones del pilotaje de Mahboob et al. (2010) para nuevas propuestas como el presente proyecto. En primer lugar, los investigadores ponen de relieve la importancia de construir y adecuar un metalenguaje compartido en los procesos de aprendizaje en el marco de la GSF, con el cual los estudiantes puedan desarrollar una base común para conocer y comprender el funcionamiento de la lengua. De este modo, los autores piensan que se pueden brindar herramientas en programas en espiral⁶ para la escritura, en los que la enseñanza subsecuente puede contribuir a establecer una base de conocimiento metadiscursivo práctico e incremental.

En segundo lugar, Mahboob et al. (2010) señalan que el giro fundamental en su abordaje consiste en la trascendencia dada al andamiaje antes de la fase de expresión independiente. De esta manera, los estudiantes llegaban a los ejercicios de escritura

⁶ En la teoría socioconstructivista, los diseños didácticos en espiral parten de la premisa de que, para potenciar el aprendizaje, se requiere que el estudiante participe de un encuentro constante y significativo con los diversos contenidos por aprender. Mediante ciclos de acción y reflexión, el aprendizaje en espiral busca que cada estudiante articule nuevos saberes sobre la base de la experiencia con conocimientos desarrollados previamente. En este sentido, el diseño curricular en espiral prioriza el pensamiento en red y critica la visión meramente acumulativa del aprendizaje de conocimientos fragmentarios (Alonso, 2019).

autónoma con una mayor consciencia de los recursos discursivos necesarios para satisfacer las expectativas genéricas en el contexto universitario y podían afinar determinados aspectos en la fase de deconstrucción y modelado. En tercer término, una de las prioridades del proyecto fue brindarles a los estudiantes retroalimentación amplia y contextualizada para que entendieran sus errores y aprendieran de ellos. Ello supuso la necesidad de establecer una estructura estandarizada para la retroalimentación, para los distintos instructores y estudiantes, que mantuviera la uniformidad y calidad a lo largo del proceso.

De lo anterior, Mahboob et al. (2010) sugieren nuevas direcciones y ensanchamientos. De acuerdo con los investigadores, el análisis de los resultados preliminares en la expresión escrita de los estudiantes evidencia que el proyecto ha sido exitoso en que estos últimos tomen mayor control sobre sus necesidades. No obstante, aún existe una serie de elementos por desarrollar, particularmente, la necesidad de continuar expandiendo y perfeccionando el andamiaje provisto antes de la escritura independiente. Incluso en entornos virtuales, es posible desarrollar y potenciar la fase de modelado y las actividades de construcción conjunta. Con esto, los autores prevén que el trabajo de corrección podría reducirse aún más.

Además, en relación con el impacto de la mediación, particularmente en lo relativo a las notas explicativas y el proceso de consulta con los instructores durante el proceso, Mahboob et al. (2010) aseveran que existe cierta evidencia de que los estudiantes sí transfieren el conocimiento lingüístico que están desarrollando a tareas subsiguientes. Con todo, también destacan que la mayoría de los estudiantes involucrados mostró un rango similar de inconsistencias en el primer borrador de su segunda tarea, de un modo análogo al primer borrador de su primera asignación. Para los investigadores, tal “retroceso” no es sorpresivo, pues aducen que el desarrollo lingüístico necesita un apoyo continuo a lo largo del tiempo para que tenga un impacto prolongado. Por ello, manifiestan la pertinencia de supervisar la trayectoria de aprendizaje durante un período mayor para evaluar los efectos a largo plazo de una intervención de esta naturaleza.

Como se adelantó, Pessoa et al. (2017) retoman la metodología de la matriz 3 x 3, basada en el funcionalismo sistémico, para abordar la escritura argumentativa en un curso universitario de historia con estudiantes de inglés como lengua adicional, durante un semestre académico. En este caso concreto, la propuesta pone en diálogo la herramienta

metodológica con una disciplina académica, tanto en el proceso de andamiaje como en la retroalimentación por medio de rúbricas adaptadas, contextualizadas y comunes. En esta línea, los autores también recomiendan reconceptualizar la terminología de la GSF para establecer un *bridging metalanguage* que facilite su explicación y uso didáctico.

En su propuesta aplicada, los investigadores se interesaron por los patrones de uso lingüístico y por cómo los recursos lexicogramaticales, en los niveles de la cláusula y la oración, les permiten a los escritores realizar los significados de la semántica discursiva en los párrafos y en el nivel global del texto, de modo que satisfagan las expectativas del género, en este caso, un ensayo académico argumentativo. Tal mediación implicó un trabajo conjunto entre los investigadores, el docente de lengua y el docente de la especialidad disciplinar.

Ahora bien, es necesario destacar la importancia que confieren los autores a lo que denominan *argumentos emergentes*, es decir, las composiciones que no cumplían efectivamente con todas las expectativas del género ensayo argumentativo y que, por lo tanto, requerían ciertos ajustes en el funcionamiento de sus recursos lingüísticos. De hecho, muchas producciones de la muestra analizada no alcanzaron la dimensión argumentativa de forma completa, pues se limitaban a una explicación factual y no posicionaban una tesis propia. De una muestra de noventa y nueve textos escritos por estudiantes universitarios en su primer semestre, los investigadores afirman que fue fácil identificar ochenta y tres como ensayos académicos; no obstante, un grupo de dieciséis resultó complejo de catalogar. Estos fueron clasificados como argumentos emergentes. Según los autores, la trascendencia de estos radica en que, más que generar un problema de codificación, brindan una valiosa oportunidad para detectar los patrones y formas sutiles en las que los discentes tienen dificultad o no para satisfacer las expectativas genéricas. Para observar la evolución del alumnado, los lingüistas analizaron de forma comparativa, mediante la herramienta 3 x 3, las producciones escritas por los estudiantes pertenecientes a la muestra.

Entre los principales hallazgos en los argumentos emergentes iniciales, Pessoa et al. (2017) destacan los problemas de los alumnos para controlar los recursos propios de la metafunción interpersonal; los docentes, por su parte, tienen dificultad para reconocerlos y enseñarlos. Asimismo, los autores observan una excesiva dependencia en el discurso explicativo y fáctico, así como la falta de conexiones explícitas que demuestren cómo la información presentada se vincula con la tesis defendida. Además, revelan que, si bien la

acumulación de conocimiento mediante otras secuencias como las descriptivas o narrativas puede ser útil en la escritura argumentativa, el estudiantado debe afinar su uso de modo estratégico para “ponerlas al servicio” del análisis y la persuasión.

Ante los patrones de dificultad hallados en la muestra, los investigadores recomiendan operativizar una didáctica funcional que focalice las relaciones lógicas implícitas o explícitas mediante el uso de conectores y marcadores, así como recursos cohesivos que le permitan al estudiante referir puntos previos para aprovecharse de ellos y, así, elaborar reflexiones o conclusiones. De igual forma, destacan las movidas retóricas de respaldo (*endorse movements*) en el empleo de citas o discurso referido, para desplegar la argumentación y acercar al lector a la postura defendida. De hecho, los investigadores registraron una mejoría significativa luego del abordaje didáctico explícito, sobre todo en aquellos estudiantes que escribieron argumentos menos efectivos al inicio del semestre académico.

Por otra parte, Pessoa et al. (2017) concluyen su estudio con una observación sobre el potencial efecto adverso de la actividad evaluativa del docente en el proceso de aprendizaje. Por lo anterior, un acierto fundamental en su propuesta es sugerir que las rúbricas y la retroalimentación durante el proceso no se limiten a expresar las expectativas genéricas solo en las etapas o movidas esperadas, sino que también aludan explícitamente a los recursos lingüísticos específicos y sus funciones para alcanzar tales expectativas. Por ello, si se desea potenciar la didáctica de la escritura argumentativa en las disciplinas, recomiendan seguir una línea de trabajo que conciba cómo los significados ideacionales, interpersonales y textuales operan de forma independiente y codependiente en una instancia textual concreta. A la luz de esta conceptualización, los docentes podrían aislar recursos particulares que les permitan a los estudiantes satisfacer las expectativas genéricas de manera más efectiva.

También en el caso del inglés como L2 para fines académicos, Durán-Bautista (2021) retoma el enfoque de la escritura como proceso y lo combina con el enfoque basado en el género (GBA por sus siglas en inglés) y la retroalimentación entre pares para determinar su efecto en la producción escrita del género reseña. Así pues, esta investigación busca explorar las percepciones y la conciencia de cincuenta y cuatro estudiantes universitarios de grado sobre el género meta en un curso de EFL, al reflexionar sobre la función “evaluar un texto” propia de la reseña. Los participantes eran estudiantes de una universidad de Bogotá y se encontraban en un nivel de dominio preintermedio (A2).

El estudio de Durán-Bautista (2021) sigue una metodología mixta: combina la teoría fundamentada con el análisis mediante estadística descriptiva. Esta investigadora analiza los datos recopilados mediante las producciones escritas de los estudiantes, un cuestionario en línea y las observaciones comunicadas en grupos focales. El marco teórico-metodológico empleado para el análisis de las muestras tiene como antecedente directo la matriz 3 x 3 de Mahboob et al. (2010), referida previamente. No obstante, el análisis de esta autora se aboca exclusivamente al nivel mayor, es decir, el estudio macro del texto, que se asocia con el nivel del género discursivo y el registro.

Este estudio se inscribe en un ciclo de la investigación en acción, de modo que, en su abordaje, pretende evaluar la solución metodológica sugerida para tomar decisiones informadas en el programa curricular universitario. Así, los alcances del modelo pueden ser (re)considerados en programas de segundas lenguas afines. Además, el aspecto central de esta práctica reflexiva consistió en impulsar la autonomía de los aprendientes. De este modo, en el abordaje sobresale una adaptación del ciclo de enseñanza-aprendizaje: la inclusión de la retroalimentación sistemática entre pares en la fase de construcción conjunta. Lo anterior se planteó con un doble propósito: incentivar una mayor participación activa de los estudiantes en esta etapa, así como promover más independencia respecto al apoyo del docente.

Ahora bien, el análisis de las muestras y los otros instrumentos metodológicos sugieren que, con la intervención, se alcanzó un entendimiento general del propósito social del género, con logros destacados en la tarea de escritura. También se observaron procesos metacognitivos como la transferibilidad y adecuación de destrezas previas a los nuevos retos de escritura, de modo que los alumnos desarrollaron más que una destreza mecánica. Sin embargo, la investigadora señala que, aunque se registró una percepción de utilidad vinculada con las rutinas de retroalimentación entre pares, estas fueron consideradas como el principal desafío que afrontaron los participantes. El estudio procuró no solo enseñarles explícitamente a los aprendientes un género para producir textos escritos cohesivos y coherentes, sino que también los expuso a un ciclo didáctico en el que la retroalimentación entre pares fue preponderante, conforme los docentes estimularon una mayor autonomía en el estudiantado.

Si bien los participantes reconocieron la retroalimentación entre pares como una estrategia efectiva, también la percibieron como un reto. Según Durán-Bautista (2021), estos

expresaron sentir inseguridad al aconsejar a los otros o no confiar en las recomendaciones de sus pares. Los hallazgos apoyan otros estudios en los que los aprendientes de L2 prefirieron la retroalimentación del profesor, pues la estimaban más precisa. Con todo, reconocieron las ventajas de tal práctica para su proceso de aprendizaje. Asimismo, la autora indica que el proceso para aumentar la autonomía toma tiempo y las conclusiones de su estudio sugieren que los estudiantes necesitan más exposición para fortalecer la confianza y cambiar la cultura de aprendizaje a una más autónoma, a fin de que los aprendizajes prevalezcan. En este sentido, la investigadora recomienda emplear un sistema común como guía para que los aprendientes brinden retroalimentación a sus pares. Dicho sistema puede incluir modelos, preguntas guiadas, listas de verificación y una simbología de corrección compartida.

Por otro lado, se encontraron dos estudios que abordan la escritura académica en otras L2 y exploran el aprendizaje de la metáfora gramatical y la nominalización desde la GSF, así como su impacto en las metafunciones del lenguaje en géneros discursivos especializados. Byrnes (2009) estudia, longitudinalmente y de forma cuantitativa, el desarrollo de la metáfora gramatical en la destreza de escritura emergente en catorce aprendientes del alemán L2 en un contexto universitario cuya enseñanza se basaba en el género y se orientaba al contenido, durante tres niveles curriculares consecutivos: nivel 2, en el que los alumnos debían producir un texto narrativo; nivel 3, en el que debían escribir un reportaje periodístico, y nivel 4, en el que tenían que redactar la versión escrita de un discurso público de corte argumentativo. Como se ve, las tareas de escritura implicaban un desplazamiento de una expresión narrativa personal a un discurso argumentativo de interés público. En este contexto, la investigadora desarrolló un enfoque curricular explícito para andamiar la escritura en L2 y empleó la GSF como marco teórico. El análisis rastreó el desarrollo de las destrezas escriturales a la luz de un constructo central en la teoría: la metáfora gramatical como un recurso generador de significado.

Asimismo, este estudio aplicó una consideración metodológica de gran relevancia para el presente trabajo de investigación aplicada. Además de cuantificar las ocurrencias en el grupo, la investigadora planteó, longitudinalmente, un análisis cualitativo en profundidad con un aprendiente focal, lo cual supuso una inspección más cercana al uso de la metáfora gramatical. Debido a la prominencia de las metáforas gramaticales deverbales, el examen se enfocó en esa categoría. Esta decisión responde a que, según el criterio de la investigadora,

la dimensión semiótica y funcional de la metáfora gramatical requiere ser mayormente investigada desde una orientación semántica y textual, lo cual es aplicable para los contextos de aprendizaje tanto de una L1 como de una L2. Por tanto, la investigadora defiende que una teoría del desarrollo de la escritura debe trascender el examen de los rasgos sintácticos y capturar cómo el significado, en términos de las metafunciones experiencial e interpersonal, se realiza en una expresión verbal (*wording*) textualmente orientada. Es decir, estudia la evolución de las metafunciones como parte de la evolución de la metáfora gramatical.

También en relación con las metáforas gramaticales y las nominalizaciones en la escritura académica en una L2, Gentil y Meunier (2018) realizan una investigación a la luz del funcionalismo sistémico sobre el desarrollo de la literacidad académica multilingüe. Estos autores abordan tal perspectiva mediante un análisis longitudinal durante cuatro años, el cual se basa en los datos de un corpus que contiene producciones de una cohorte de treinta y ocho estudiantes universitarios francófonos de inglés en Bélgica. Estos universitarios se especializaban en lenguas modernas con un énfasis en inglés y en otra LE. La cohorte se mantuvo unida y fue examinada desde el tercer año de su licenciatura hasta el primer año de sus estudios de maestría. En este último año, el abordaje textual implicó una focalización en modelos basados en el género y en los enfoques fundamentados en el uso (*usage-based*). Ello supuso una mayor exposición a ocurrencias de usos lingüísticos en contexto a medida que analizaban muestras escritas y consultaban corpora o herramientas de referencia basadas en corpora, las cuales ilustraban el registro académico del inglés en distintos géneros.

Asimismo, es necesario subrayar que, para Gentil y Meunier (2018), la búsqueda de un mayor entendimiento de la interdependencia lingüística en el desarrollo de la literacidad académica multilingüe tiene como principal motivación un interés pedagógico: diseñar una mediación que ayude a los aprendientes multilingües a basarse en las capacidades semogénicas que ya han desarrollado en un contexto lingüístico previo, a medida que se enfrenten a nuevos contextos que demanden tales capacidades. En virtud de lo anterior, por medio de indicadores cuantitativos y análisis cualitativos minuciosos, los autores proponen como tesis central que el uso de la nominalización de los aprendientes francófonos del inglés es indicativo tanto de aspectos intralingüísticos de la L2 como de aspectos lingüísticos interdependientes del desarrollo de la literacidad académica en entornos multilingües.

Por una delimitación metodológica, Gentil y Meunier (2018) se centran en el examen de las nominalizaciones (sustantivos abstractos deverbales y deadjetivales). Los investigadores justifican tal determinación al indicar que dicho fenómeno permite discutir el potencial de la transferencia translingüística y el posible rol de la didáctica para facilitarla, especialmente en el caso de lenguas afines como el francés y el inglés, las cuales comparten numerosos rasgos estructurales y léxicos. Los autores también explican la decisión de adoptar la GSF como marco teórico-metodológico, por cuanto ofrece un modelo estratificado del lenguaje y el contexto, lo cual posee importantes implicaciones para la teorización del desarrollo de la literacidad académica multilingüe.

Ahora bien, Gentil y Meunier (2018) recurren a una metodología cuantitativa para determinar, por una parte, hasta qué punto se incrementa el uso de la nominalización durante el tiempo en que los estudiantes desarrollan su alfabetización académica en inglés L2 y, por otra, si esto ocurre a medida que aumentan su nivel de proficiencia o a medida que se exponen a las demandas de una diversidad de géneros académicos. Los autores concluyen que el empleo de la nominalización se eleva significativamente con el tiempo, conforme los aprendientes responden a las demandas de géneros específicos, en lugar de depender directamente del crecimiento de la proficiencia lingüística general.

En segunda instancia, estos investigadores examinaron la posible influencia del francés (L1) en el desarrollo de la alfabetización. Para responder a tal interés, recurrieron a un análisis longitudinal de las formas erróneas en el uso de la nominalización y concluyeron que sí existe evidencia clara de influencia del francés en las nominalizaciones inglesas. No obstante, los rastros de dicho influjo decrecieron con el tiempo, a medida que los estudiantes desarrollaron un mayor control sobre los recursos lexicogramaticales del inglés. En este punto, es necesario destacar la justificación de los investigadores sobre el uso de la metodología cualitativa para analizar las muestras de dos participantes focales. Según aquellos, la cuantificación o frecuencia de aparición de las nominalizaciones y su estricta precisión formal no son, en sí mismas, buenos indicadores de adecuación funcional o de mayor impacto textual.

En este sentido, se observa un punto de convergencia con el estudio de Byrnes (2009) anteriormente reseñado. Gentil y Meunier (2018) citan y retoman el enfoque cualitativo de esta autora a la luz del constructo teórico de la competencia discursiva-textual, pues las nominalizaciones desempeñan un rol productivo en la elaboración del discurso académico.

Para los investigadores, el análisis de las funciones discursivas que los aprendientes intentan desplegar en su escritura por medio de la nominalización brinda una ventana para examinar dicha competencia. En esta lógica, para su análisis cualitativo, Gentil y Meunier (2018) recurren a la conceptualización de Ryshina-Pankona y Byrnes (2013), quienes identifican el desarrollo de una “reconfiguración conceptual” mediante la nominalización. Asimismo, parten de Liárdet (2013, 2016), autor que examina el efecto textual de la nominalización sobre la construcción de los textos académicos en función de cuatro patrones principales: reconstrucción anafórica, redes de causa-efecto, acumulación del significado y formación de grupos nominales elaborados. Así pues, los autores definen e ilustran cada uno de estos patrones funcionales en las muestras producidas por dos aprendientes focales: uno con un alto nivel de competencia (AN) y otro con un nivel bajo (BN).

Si bien Gentil y Meunier (2018) consideran sus análisis como preliminares y exploratorios, creen que estos revelan el diferente grado de alcance en que cada estudiante es capaz de aprovechar el potencial discursivo de la nominalización. Por tanto, un hallazgo contrastivo de especial interés es el siguiente: una diferencia persistente entre los dos estudiantes no consiste en que el aprendiente BN no pueda formar o emplear nominalizaciones, sino en que el estudiante AN manipula mejor tal recurso para establecer distintas funciones textuales. Ello se evidencia, por ejemplo, en los índices de complejidad sintáctica, particularmente, en el tipo de complejidad frásica característica del discurso académico escrito.

De acuerdo con Gentil y Meunier (2018), los datos confirman que el aprendiente AN muestra, de manera consistente, una mayor complejidad sintáctica en su escritura. Esto se verifica, por ejemplo, en su propensión a estructurar grupos nominales elaborados, con un mayor número de modificadores. Además, solo este aprendiente emplea complejos nominales con varios niveles de incrustación y de complementación. En esta línea, se debe destacar un replanteamiento formulado por los investigadores. En la literatura sobre la expresión escrita en L2, la complejidad sintáctica se suele examinar en su relación con la proficiencia lingüística, no obstante, los autores sugieren que tal complejidad en el nivel de la frase nominal podría estar íntimamente vinculada con la competencia discursiva-textual.

Es decir, dicho índice de complejidad sintáctica sería una manifestación lingüística interdependiente de la experiencia de escritura o de la proficiencia ganada a través de la experiencia escritural. Así pues, Gentil y Meunier (2018) aducen que es probable que un

escritor que haya conseguido un control aceptable sobre las nominalizaciones y la complejidad de los sintagmas nominales como recursos del discurso académico en una lengua será capaz de explotar tal competencia en otro sistema lingüístico, toda vez que cuente con los recursos comunicativos en este. No obstante, ante la falta de evidencia contundente, los autores recomiendan continuar explorando empíricamente estas imbricaciones translingüísticas.

Asimismo, Gentil y Meunier (2018) concluyen que los aspectos específicos de una L2 relacionados con la proficiencia general y que intervienen en el uso de la nominalización parecen ser más bien elementos superficiales. Entonces, para la construcción efectiva del discurso académico resulta más trascendente el despliegue funcional de tal recurso, lo cual ocurre en dos niveles diferenciados en las producciones de los dos aprendientes focales examinados. Por ello, los investigadores avanzan una hipótesis que requiere confirmación empírica: también es posible hallar diferencias funcionales similares y distintas habilidades semogénicas en la escritura académica en francés de ambos participantes focales.

Para estos autores, tal verificación proveería mayor evidencia de que el uso efectivo de la nominalización es un fenómeno profundamente enraizado en las experiencias previas de escritura especializada, en lugar de anclarse en la mera proficiencia de la L2. Sin embargo, estos lingüistas no contaron con datos suficientes de la escritura en francés de ambos participantes para examinar los desarrollos paralelos en su literacidad en la L1 y la L2, a fin de corroborar la hipótesis. En todo caso, conviene continuar explorando la naturaleza interrelacionada del desarrollo lingüístico y la alfabetización académica en trayectorias multilingües con un afán didáctico: promover la conciencia y las destrezas translingüísticas.

En una línea afín, Marques (2021) aborda, desde el enfoque de la biliteracidad⁷ en contextos universitarios, la posible identificación de estrategias discursivas comunes entre las lenguas que los aprendices conocen o son capaces de articular en sus producciones textuales, cuando deben cumplir con los propósitos comunicativos de la escritura académica. Para ello, analiza textos explicativos de alumnos hispanohablantes del portugués como

⁷ Marques (2021) retoma este concepto formulado por Hornberger (2013). Según esta autora, la biliteracidad remite a la interrelación de dos o más sistemas para usos socioculturales particulares con las lenguas del repertorio de usuarios multilingües. En la investigación reseñada, dicho marco teórico resulta relevante por la cercanía tipológica entre las dos lenguas implicadas (portugués y español) y las necesidades específicas de su aprendizaje. El concepto de biliteracidad, entonces, alude a la articulación de dos sistemas lingüísticos que consiguen los usuarios bilingües con una doble función: transitar entre una lengua y otra, e integrarlas a las diversas situaciones de producción en que se insertan los usos comunicativos (Canagarajah, como se citó en Marques, 2021).

lengua adicional (PLA) en un contexto de formación de traductores español-portugués. En este sentido, la autora se interesa particularmente en entender cómo esos aprendientes articulan sus conocimientos discursivos en ambas lenguas para producir textos académicos y cuáles son las implicaciones que tal esfuerzo, en la tentativa de responder a los requerimientos de la escritura académica, supone para el desarrollo de la lengua meta, la evaluación de los géneros y la comprensión misma del concepto de biliteracidad avanzada.

Asimismo, la investigadora señala que, por los vínculos en la formación de ambas lenguas en el grupo de aprendientes y las especificidades de sus estudios en el campo de la traducción, el análisis pretende contrastar las características discursivas de sus producciones y observar los retos para el desarrollo lingüístico evidenciados por medio de un género textual concreto. En cuanto a la muestra, de un total de veinte textos, se seleccionaron ocho de cuatro estudiantes: cuatro en portugués y cuatro en español, es decir, dos por cada alumno. Los textos se derivan de la instrucción de escribir una secuencia explicativa propia en la que se explique un fenómeno o un concepto a partir de la lectura de un artículo. Si bien el estudio de Marques (2021) consiste en un análisis exploratorio con resultados no generalizables, los datos procesados esbozan ciertos desafíos que la escritura académica representa para los estudiantes hispanohablantes de PLA. Los resultados apuntan a la necesidad de asumir el proceso de biliteracidad avanzada desde un enfoque que enfatice un trabajo con los géneros cimentado en un proceso analítico y descriptivo de las muestras textuales.

A la luz del análisis cualitativo de su muestra, Marques (2021) observa la presencia de una serie de recursos afines y de etapas de conformación textual. En términos lingüísticos, la autora indica que los estudiantes utilizaron estrategias retóricas ya consolidadas en una de las lenguas de su repertorio para responder a la instrucción recibida, con un mayor o menor nivel de precisión según los requerimientos de un texto explicativo en el registro académico universitario. De igual forma, destaca en las producciones analizadas la tendencia a elaborar secuencias explicativas con verbos en presente de indicativo, los cuales remiten a procesos relacionales identificativos. Asimismo, afirma que, para la caracterización del fenómeno, los estudiantes recurren a determinados nexos aditivos y relativos, por ejemplo, *além disso*, *que*, *lo cual*, *donde*.

Con todo, Marques (2021) destaca la aproximación de las secuencias explicativas al registro académico como el hallazgo más importante evidenciado en su estudio. Ello se

observa en el despliegue de estrategias de modalización para expresar significados impersonales y de metáforas gramaticales para codificar significados ideacionales. Según la autora, lo anterior indica un proceso de desarrollo de los repertorios lingüísticos aún en marcha, en la medida en que emergen las construcciones típicas del discurso académico y ocurre un distanciamiento de las formas próximas a la oralidad. Además, concluye con un planteamiento de valor para futuras investigaciones en el campo de la PG: aun cuando la estructura de los textos suponga recursos léxico-gramaticales afines en las dos lenguas involucradas, no se debe subestimar la aparente facilidad de la tarea por tratarse de un género especializado. También sugiere que los estudios que consideren la noción de biliteracidad han de incluir análisis textuales que permitan comprender el intercambio de las estrategias promovidas por los aprendientes entre los idiomas de su repertorio, especialmente, al considerar que la explicitación de los recursos lingüísticos en uso debería vincularse con el potencial epistémico de la escritura académica.

En un estudio posterior, Marques (2023) pone de relieve que, pese a la vasta descripción de las metáforas gramáticas en los estudios basados en la GSF, se advierte una escasez de publicaciones que informen sobre experiencias o abordajes pedagógicos de dichos recursos lexicogramaticales. En esta línea, la autora ha resaltado la necesidad de investigar cómo se explicitan los recursos lingüísticos característicos de los géneros de formación en la enseñanza de la escritura académica, y cómo se evalúan las producciones de los discentes. En esta línea, la investigadora analizó un corpus textual escrito por un grupo de estudiantes chilenos de tercer y cuarto año de un pregrado en traducción, quienes participaban en un proceso de biliteracidad avanzada, a fin de describir y evaluar los efectos de las realizaciones metafóricas en géneros académicos en L1 (español) y LE (portugués). Para ello, examinó comparativamente un par de producciones (reseñas en L1, e informes de lectura en LE) de cada participante, y sistematizó las funciones implicadas en las instancias metafóricas.

Entre los principales resultados, Marques (2023) destaca que, si bien el número de realizaciones fue mayor en los textos redactados en la L1, el recurso a las metáfora gramatical constituye un “rasgo reconocido y replicable de la escritura académica” (p. 12), por cuanto los alumnos buscaron acercar sus prácticas textuales al discurso académico mediante tales patrones discursivos. En el corpus analizado, la investigadora identificó,

fundamentalmente, un efecto textual: el uso de expresiones abstractas para el mantenimiento del flujo discursivo. También observó el empleo de la metáfora gramatical para transformar distintos contenidos en entidades abstractas, así como para impersonalizar el discurso: diluir la identidad de los agentes y omitir referencias temporales.

Una pregunta implicada en el análisis se relacionó con la cercanía tipológica entre las lenguas usadas por los alumnos: la posible correlación entre un repertorio compartido de recursos discursivos en la L1 y la LE, y el empleo de las metáforas en los textos académicos examinados. La autora reconoce la existencia de similitudes morfosintácticas que podrían haber facilitado la emergencia de las metáforas en los textos; sin embargo, por el tipo de investigación empleado, no fue posible establecer que la realización exitosa de los patrones de expresión metafórica haya representado, necesariamente, “coincidencias ni un dominio lingüístico más amplio acerca de la escritura en la lengua en desarrollo” (p. 24). Empero, en línea con Gentil y Meunier (2018), Marques (2023) sugiere considerar las imbricaciones translingüísticas en el desarrollo de patrones de realización significativos para el registro académico, especialmente cuando se trata de lenguas emparentadas.

Por último, se reseña un estudio que, si bien no se relaciona directamente con el español como L2, aborda el ensayo argumentativo en el español académico de estudiantes universitarios desde el marco teórico-metodológico de la GSF. En esta investigación, Vargas (2017) analizó cuarenta redacciones argumentativas producidas en el Curso Básico de Redacción, que se brinda a estudiantes de distintas carreras en la Universidad de Costa Rica. La lingüista desarrolló el análisis a la luz de la metafunción textual y el concepto de textura, el cual implica tres componentes: los estructurales (sistema TEMA y UNIDAD DE INFORMACIÓN), los no estructurales (sistema COHESIÓN) y la estructura del discurso.

La investigación de Vargas (2017) siguió una metodología de tipo cualitativo por razones afines a las aducidas en los estudios referidos anteriormente: el interés del análisis se enfoca en observar “la puesta en práctica de los principios de la gramática sistémico-funcional para la elaboración y mejora de escritos académicos y no la cuantificación de problemas relacionados con la textura discursiva” (p. 173). La autora extrajo de la muestra los elementos más importantes vinculados con la textura discursiva para clasificarlos en las siguientes categorías: la organización del sistema TEMA, la UNIDAD DE LA INFORMACIÓN (principios del sistema COHESIÓN) o la estructuración de la secuencia argumentativa. De

acuerdo con la investigadora, los resultados del análisis indican que los fallos en alguno de estos elementos dificultan la interpretación del escrito o reducen su potencial persuasivo.

Ahora bien, en su muestra, Vargas (2017) identificó una serie de patrones de dificultad en la estructuración de la secuencia argumentativa. Además de falencias en la puntuación que oscurecen las relaciones jerárquicas y obstaculizan el procesamiento del mensaje, la investigadora observó problemas en la estructura temática-remática por tres razones principales: Temas marcados en cláusulas primarias y secundarias sin causas textuales aparentes, el empleo desmedido de expansión de ideas mediante mecanismos hipotácticos y cláusulas incrustadas, y el uso no pertinente de las unidades textuales como guía para expandir las ideas. Según la autora, lo anterior genera Temas marcados innecesarios, grupos nominales muy extensos que no se integran en el flujo discursivo por no tener una cláusula principal, así como Remas inconclusos. Asimismo, en relación con la informatividad, esta lingüista detectó la tendencia a incorporar en la introducción elementos considerados como dados que, sin embargo, requieren la revisión del título para lograr su decodificación. También observó la enunciación no semánticamente autosuficiente de la primera oración del ensayo, e identificó que el planteamiento de la tesis fue uno de los principales retos en las redacciones de la muestra, por cuanto los estudiantes acusaron dificultades para formular, con total claridad, la posición defendida.

De acuerdo con los patrones de deficiencias identificados, Vargas (2017) ofrece una serie de conclusiones que también puede ser extensiva al abordaje del ensayo argumentativo en español como L2. La investigadora enfatiza que, aunque los problemas de la expresión escrita de los alumnos hayan implicado distintos niveles como la ortografía, el léxico o los aspectos gramaticales, tales falencias merecen un abordaje desde una perspectiva discursiva que contribuya al objetivo final del aprendiente: “escribir textos académicos bien estructurados, cuya interpretación sea efectiva y unívoca” (p. 183). A lo anterior agrega que la aplicación de la teoría sistémica brinda una pauta sobre la trascendencia del nivel discursivo en la fase de revisión, tanto para el docente como para el estudiante, toda vez que no se soslaye el potencial del texto de funcionar como una unidad que se inserta en un contexto dado, y que ha de interpretarse según su género.

1.5. Marco teórico

En este apartado, se exponen los principios teóricos que fundamentan el abordaje didáctico de la investigación aplicada. Para su desarrollo, se ha estructurado en cinco secciones principales. En primer lugar, se elabora una conceptualización en torno al discurso académico en la universidad y su relación con los géneros discursivos desde un enfoque sociocognitivo, para situar el ensayo como un género académico. Seguidamente, se teoriza sobre las denominadas *prácticas letradas académicas* en la educación superior, particularmente, en relación con los procesos de *alfabetización académica* a partir de los géneros. Por último, se presentan los fundamentos teóricos de la gramática sistémico-funcional (GSF) y se conceptualiza la metáfora gramatical ideacional (MGI) como un recurso semogénico relevante para el aprendizaje de la expresión escrita del ensayo académico.

1.5.1. El discurso académico

1.5.1.1. Hacia una conceptualización del discurso académico

La escritura del ensayo académico, práctica textual en la que se centra el presente estudio, puede situarse dentro del concepto general conocido como discurso académico. De acuerdo con Romagnoli (2018), este está constituido por los textos escritos y orales que emplean los miembros de una comunidad académica (expertos, miembros intermedios e ingresantes) para producir y poner a circular el conocimiento. Tal modalidad discursiva se materializa en discursos propios de las distintas culturas disciplinares⁸, las cuales comparten un conjunto de rasgos discursivos comunes, pero también cuentan con formas textuales, medios de validación y de circulación del saber particulares.

A pesar de la especificidad de las diversas culturas disciplinares, Romagnoli (2018) identifica una serie de rasgos enunciativos relativamente estables en el discurso académico. Una característica ampliamente referida es la tradición de neutralidad, impersonalidad y objetividad que se deriva de esta construcción discursiva particular. Para su consecución, la

⁸ El concepto de *cultura disciplinar* fue acuñado por Hyland (citado y traducido por Navarro, 2015). Este autor afirma que las distintas disciplinas pueden concebirse como culturas, de modo que en el seno de la comunidad disciplinar pueden examinarse cuáles temas pueden discutirse y cómo. Además, pueden definirse los acuerdos en los que se cimientan las acciones epistémicas y la construcción colaborativa del conocimiento. Para el teórico, “lo importante no es que todos estén de acuerdo, sino que los miembros logren relacionarse con las ideas y los análisis de los demás de formas consensuadas. Las disciplinas son los contextos en los que el desacuerdo puede ser discutido” (p. 191).

autora refiere una serie de recursos lexicogramaticales afines como las construcciones pasivas, las estructuras impersonales, el uso de la metonimia en el que se le atribuyen al texto las ideas o intenciones del autor, así como el empleo de la nominalización. Este último se liga directamente con el recurso de la MGI, núcleo de esta investigación aplicada, que se conceptualiza detalladamente en el apartado 1.5.3.4.

Con todo, para esta teórica, la neutralidad del discurso académico no ha de pensarse en términos absolutos o dicotómicos, pues la subjetividad y la negociación del conocimiento en el plano interpersonal también desempeñan un rol relevante en determinadas disciplinas, especialmente en el ámbito de la argumentación. Por ejemplo, Vázquez y Laca (2021) refieren que, a pesar de la tendencia a eludir la primera persona del singular para favorecer las formas despersonalizadas, la inscripción de la persona autora en el discurso también se puede gestar oblicuamente, es decir, mediante recursos lingüísticos implícitamente anclados en la persona del enunciador, los cuales aluden al grado de compromiso epistémico (certidumbre) de las afirmaciones y la pertinencia que aquella les atribuye. En esta gama de recursos, se encuentran las matizaciones, las modalizaciones, los comentarios evaluativos y ciertos tipos de reformulación como la rectificación o el distanciamiento, que se vinculan con la metafunción interpersonal de la lengua (ver sección 1.5.3.1.5). De igual manera, según las autoras, la primera persona también puede aparecer en la forma del plural, lo cual presenta distintas funciones y roles que, sin embargo, trascienden los alcances de esta investigación.

Si bien los rasgos anteriores presentan un rango relativo de variación entre las disciplinas, Romagnoli (2018) destaca que, en principio, un objetivo básico y central del discurso académico es la búsqueda de la claridad. En este sentido, pone de relieve un conjunto de características orientadas a tal propósito, por ejemplo: la selección y organización minuciosa de la información que facilitan la comunicación y convencen al lector de que la posición defendida es digna de crédito, el uso de léxico preciso y propio de cada cultura disciplinar, y la tendencia a explicitar las relaciones entre los enunciados por medio de organizadores o conectores.

Asimismo, Vázquez y Laca (2021), con la idea de dar una visión de conjunto en la que se pueda basar un potencial modelo pedagógico, aíslan ciertos rasgos comunes aplicables a diversos textos pertenecientes al discurso académico, el cual se caracteriza por

su polifonía, por cuanto integra y articula distintas voces en la construcción del sentido. Ciertamente, como señalan las autoras, en esta modalidad discursiva se verifica una gestión altamente codificada de las fuentes de enunciación, lo cual se relaciona con dos rasgos fundamentales del discurso académico: la aspiración a una supuesta objetividad y la naturaleza colectiva de la construcción y la evaluación crítica de los conocimientos. El primer rasgo se vincula con la pretensión de que los hechos y los razonamientos figuren como independientes de los agentes epistémicos que los elaboran; el segundo, con un énfasis en la pertenencia a una comunidad.

Ahora bien, dentro del discurso académico, es posible considerar el concepto de *(macro)género académico*. Para Vázquez y Laca (2021), tal concepto incluye una diversidad de textos modélicos, tanto orales como escritos, cuyo ámbito de circulación son las instancias universitarias y cuyo fin consiste en, fundamentalmente, el entrenamiento y la evaluación de distintas competencias vinculadas con las disciplinas. En este sentido, estas autoras distinguen el concepto de los llamados *textos científicos* o *textos de la ciencia*, los cuales, en cambio, se dirigen a una audiencia experta en la especialidad; además, se publican en revistas o en otros medios prestigiosos de socialización del conocimiento. En todo caso, las lingüistas afirman que, como todo género, los académicos presentan ciertos patrones recurrentes y se insertan en una actividad social propia: los ámbitos universitarios. En virtud de lo anterior, sus funciones fundamentales son la heurística y la epistemológica, las cuales “se relacionan con la evaluación de conocimientos relacionados con las herramientas orales y escritas de la futura profesión” (p. 230).

Siguiendo a Vázquez y Laca (2021), tanto en el aprendizaje de la L1 como de una L2, el discurso académico ha de pensarse como un macrogénero permeable, o sea, como una suerte de interlengua con distintas fases de desarrollo, las cuales comienzan desde la escuela local y, en procesos de expansión y reducción, se despliegan hacia un modelo nacional primero y luego a uno internacional. Así pues, el discurso académico se corresponde con sistemas aproximativos

cuyos movimientos y pasos prototípicos se acercan paulatinamente al modelo ideal consagrado por la cultura evaluadora y que no siempre coincide entre las disciplinas. En el caso del español LE/L2 debe contemplarse además la existencia de una aculturación previa a patrones de discurso académico de la cultura de origen, que

pueden presentar diferencias importantes con la cultura de inmersión. Los patrones previos pueden tener una influencia notable en la producción de los estudiantes de español LE/L2. (p. 233)

Ahora bien, tal macrogénero se manifiesta en un conjunto diverso de subgéneros académicos con una estructura y función altamente codificadas y reconocidas por el público usuario en la comunidad académica respectiva (Vázquez y Laca, 2021). En este sentido, para su clasificación, Parodi (2009) propone ponderar criterios como el propósito comunicativo, el modo de organización del texto, la relación entre el productor y los destinatarios, así como el contexto ideal de circulación (ver sección 1.5.1.2.1. para una conceptualización más detallada). Algunos ejemplos clásicos son el artículo académico, el manual, el texto disciplinar, la monografía o el ensayo académico.

Aunado a lo anterior, es importante delimitar que esta investigación se enfoca en una práctica textual escrita específica: el ensayo académico. La naturaleza escrita de este género se vincula directamente con las situaciones de comunicación propias de la esfera académica que, según Romagnoli (2018), generan textos que se distinguen por un alto grado de elaboración, planificación y especialización, así como por la precisión léxica y el dominio de términos técnicos y especializados. En este sentido, resulta pertinente ponderar una serie de rasgos propios de la modalidad escrita de la comunicación por considerar en la mediación pedagógica.

En primer lugar, Romagnoli (2018) señala que la escritura implica una comunicación *in absentia*, a diferencia de la comunicación oral que puede implicar una interacción de los interlocutores *in praesentia*. Es decir, por lo general, el momento de la escritura y el de la lectura no coinciden, pero, para la autora, no por ello ha de concebirse la comunicación escrita como una práctica descontextualizada. En efecto, la descontextualización no es un rasgo distintivo de la escritura, porque tanto la comunicación oral como la escrita toman sentido siempre dentro de una interacción social situada (Bazerman, 2013). Según Romagnoli (2018), una característica derivada de la anterior es que la misma escritura contribuye a su contextualización, de modo que la instancia textual debe contener las instrucciones necesarias para que el potencial lector active su interpretación. Lo anterior es uno de los principales desafíos que afronta el escritor, en este caso, el estudiante de español como L2, para hilvanar su texto académico.

Asimismo, según la autora, los textos orales y los textos escritos difieren en su proceso de composición. El locutor construye su discurso oral de forma lineal; empero, el escritor cuenta con cierto tiempo para planificar, redactar y revisar lo que ha escrito. De hecho, puede recomenzar el proceso en cada punto, lo cual lo convierte en un proceso recursivo. Para la investigadora, lo anterior da como resultado una textualidad diferente en la escritura. La complejidad propia de la sintaxis oral (frecuencia de enunciados truncados, imbricación sintáctica y elipsis, etc.) se debe a que la producción y recepción ocurren simultáneamente; la complejidad de la sintaxis escrita se distingue por su densidad y por la presencia de proposiciones incluidas. La naturaleza diferida del proceso de escritura también permite que la selección y la organización de la información resulten más precisas y rigurosas. Además, la cohesión escrita emplea, en mayor medida, recursos gramaticales como los pronombres y enlaces (nexos conjuntivos, relativos, entre otros).

Otro rasgo distintivo planteado por Romagnoli (2018) tiene que ver con la materialidad en la que se desarrollan las prácticas de comunicación: la oralidad dispone de elementos fónicos segmentales y suprasegmentales, además de recursos paraverbales que incluyen la gestualidad y la interacción con el cuerpo; en cambio, estos elementos no están presentes en la escritura. Las prácticas escritas se valen del sistema ortográfico (representación fonémica, mayúsculas y minúsculas, acentuación, puntuación), así como de recursos no verbales como el soporte, el formato o la tipografía. Una última diferencia indicada por la autora se relaciona, precisamente, con el proceso de recepción: a diferencia del oyente, el lector cuenta con mayor libertad para (re)leer, así como para recorrer el texto en distintas direcciones y para marcarlo de diferentes formas. Planteadas estas distinciones fundamentales, ahora corresponde profundizar en una conceptualización en torno a los géneros escritos del discurso académico.

1.5.1.2. Los géneros del discurso

1.5.1.2.1. El constructo teórico género del discurso

Esta investigación aplicada suscribe la concepción integral de los géneros del discurso que plantea Parodi (2015) desde un enfoque sociocognitivo, en línea con los principios de la Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV). De forma general, Parodi (2015) afirma que, al definir el constructo teórico *género*, se ha tendido a enfatizar una dimensión

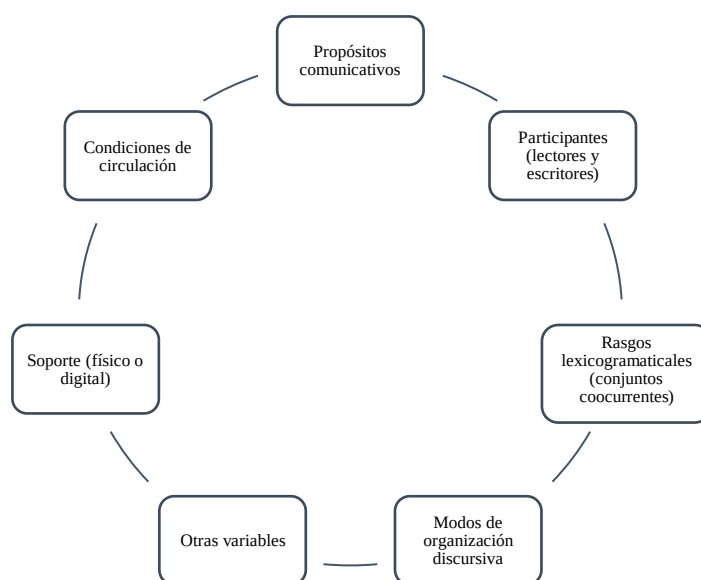
particular por encima de las otras, por ejemplo, el plano retórico, el gramatical o el educativo. Ello es indicativo de la complejidad, riqueza y amplitud de los fenómenos que tales definiciones pretenden aprehender, así como de que la conceptualización se liga directamente con las orientaciones teórico-metodológicas asumidas. Aclarado lo anterior, se sigue la definición global de este autor, quien entiende el *género del discurso* como

una constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto), a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. **Dicho conocimiento —construido socio-cognitivamente— se articula de modo operativo a través de representaciones mentales altamente dinámicas. Así, el género —como potencialidad de recursos— se instancia en conjuntos de selecciones convencionalizadas, las que presentan determinadas regularidades sincrónicamente identificables**, pero que también son factibles de ser observadas a modo de variaciones diacrónicas, pues no son entidades de modo estático sino altamente dinámicas [el resaltado es propio]. (p. 26)

En otras palabras, este teórico piensa los géneros discursivos como variedades de una lengua que, en sus manifestaciones concretas, operan con un conjunto de rasgos lingüístico-textuales determinados, los cuales coocurren sistemáticamente en la trama del texto (ver Figura 1). Estos rasgos se correlacionan con criterios como el propósito comunicativo, los participantes implicados (escritores y lectores), los contextos de producción, los ámbitos de uso, los modos de organización discursiva (narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva, etc.), así como los soportes y medios de circulación. Un género surge de la conjunción y operacionalización de variables más específicas de estos rasgos nucleares. Asimismo, la convergencia de los rasgos lingüístico-textuales específicos se identifica por medio de corpus representativos con muestras de textos concretos, desde “los cuales se proyectan regularidades prototípicas que caracterizan a un género determinado en un nivel mayor de abstracción” (p. 26).

Figura 1

Configuración de rasgos nucleares a partir de los cuales emergen los géneros del discurso



Nota. Elaborado a partir de Parodi (2015).

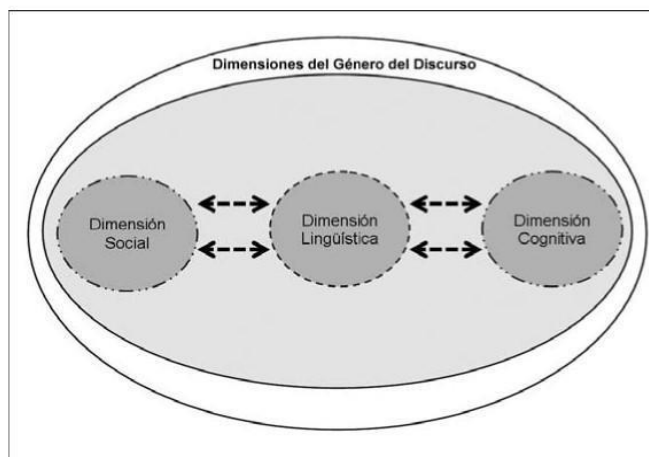
En su perspectiva más sociocomunicativa y funcional, la conceptualización anterior es compatible con la propuesta de Bazerman (2013), que entiende los géneros sobre todo por su función social. De acuerdo con Romagnoli (2018), este teórico, si bien no soslaya las convenciones de forma y contenido, define los géneros como prácticas que suponen un conjunto de sobreentendidos, relaciones, estrategias, propósitos y motivaciones que se despliegan en actividades e instituciones concretas. En esta dirección, los géneros corresponden a “*modos de hacer* que textualizan los objetivos sociales de los hablantes-escritores” (Romagnoli, 2018, p. 41). Sin embargo, la elaboración teórica de Parodi (2015) integra al tiempo tres dimensiones esenciales e íntimamente vinculadas: la social, la lingüística y la cognitiva. En el siguiente subapartado, se detallan las relaciones establecidas entre estas dimensiones, así como sus implicaciones para la lingüística aplicada en la didáctica de lenguas.

1.5.1.2.2. *Perspectiva tridimensional de los géneros discursivos*

Parodi (2015) defiende un abordaje integral basado en los principios ontológicos y epistemológicos del lenguaje y, en consecuencia, vinculado con la concepción multidimensional de los géneros. Este paradigma puede ser conceptualizado como una visión psicosociodiscursiva del lenguaje y sus principios resultan vitales toda vez que se desee explorar una teoría de los géneros académicos y una alfabetización disciplinar especializada. En efecto, de acuerdo con el investigador, los géneros del discurso se configuran integralmente desde un enfoque socioconstructivista, el cual implica al menos tres dimensiones: la cognitiva, la social y la lingüística. Ello coloca en un rol central tanto al sujeto productor como al receptor del texto. Asimismo, lejos de una visión externalista o cosificante de los géneros como meros productos textuales, esta perspectiva recupera la dimensión cognitiva como un componente constitutivo. Tal dimensión se liga estrechamente con la social por medio de la dimensión lingüística. Así pues, este enfoque trinocular destaca y concibe en su núcleo al ser humano como un agente comunicativo vital.

Figura 2

Dimensiones que interactúan en la construcción del género según el paradigma sociocognitivo



Nota. Tomado de Parodi (2015).

Las tres dimensiones básicas que sustentan la concepción integral son, como se ha referido, la dimensión lingüística, la cognitiva y la social, las cuales presentan un comportamiento interactivo complejo que da forma a los géneros. Sin embargo, como se

observa en la Figura 2, las relaciones entre las tres dimensiones no son simétricas. Por el contrario, la dimensión lingüística ejerce un rol esencial y sinérgico entre ellas, y opera como un nexo entre la cognitiva y la social. En efecto, “para que mucho de lo que acontece en el mundo social alcance un estatus cognitivo, el lenguaje como herramienta central de la vida humana vehicula la semiosis hacia un sustrato cognitivo y a la vez reconstruye el mismo hecho semiótico” (Parodi, 2015, p. 21). En este sentido, el modelo multidimensional otorga a la dimensión lingüística un papel fundamental, pues sin esta la interacción entre las otras dos resultaría escasa y limitada. De esta manera, “el sujeto interactúa en un contexto específico y construye su realidad a través de cogniciones situadas y de conductas deliberadamente intencionadas, en interacción con otros sujetos” (p. 24).

Desde el paradigma sociocognitivo, los géneros se definen como constructos o estructuras de conocimiento cognitivo que las personas almacenan a modo de representaciones mentales dinámicas. Estas corresponden a conocimientos de convenciones adquiridas intersubjetivamente en la interacción sociocomunicativa. De esta forma, el conjunto de saberes convencionalizados y cognitivamente articulados a partir de contextos socioculturales concretos opera como guía que orienta los procesos discursivos de los sujetos dentro de un contrato de interacción social. Ciertamente, para que lo anterior ocurra, se requiere que los participantes avancen en su experticia con los géneros, de manera que tomen consciencia de su rol activo en la interacción comunicativa y en el cumplimiento de sus propósitos. Ello implica procesos de planificación, monitoreo y revisión de su participación para regular su desempeño en el acto comunicativo (Parodi, 2015).

En virtud de lo planteado, el autor propone que los géneros se construyen sociocognitiva y ontogenéticamente. El ser humano, como productor o receptor de textos, asume una posición central dentro de procesos comunicativos dinámicos y participativos, y elabora mentalmente los géneros como instrumentos comunicativos, a partir de contextos y situaciones sociales determinados y de la interacción intersubjetiva mediante la dimensión lingüística. Por ello, el teórico afirma que el conocimiento genérico se construye individual y socialmente por medio de complejos procesos ontogenéticos a partir de la interacción con el medio físico y sociocultural, de modo que las personas lo almacenan como representaciones cognitivas, las cuales luego son activadas y materializadas en textos concretos en unos contextos socioculturales específicos. Así pues, este lingüista propone

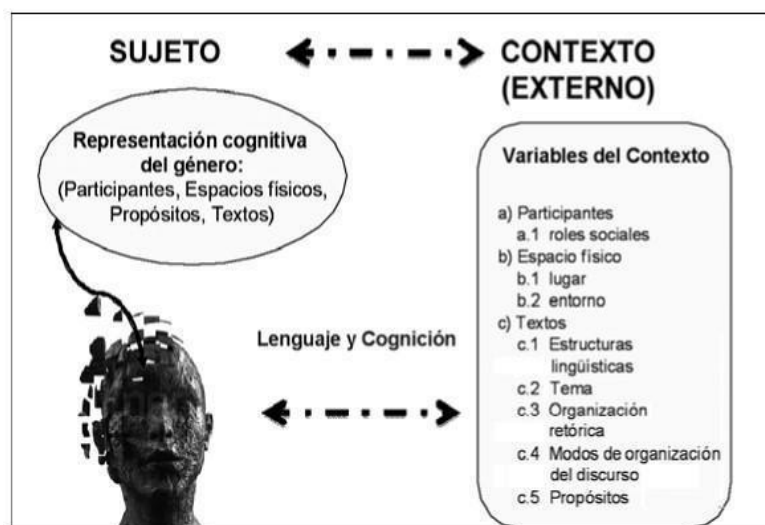
que, con los géneros, “se realizan una serie de mecanismos de interacción social que permiten construir acciones discursivas, pero ellos descansan y se construyen y reconstruyen, por medio de constructos cognitivos y lingüísticos que, todos juntos, se articulan complejamente” (p. 23).

De lo anterior, Parodi (2015) deriva la idea de que el contexto discursivo de los géneros se sustenta en un conocimiento de naturaleza fundamentalmente cognitiva. Esto responde a un principio socioconstructivista según el cual son el sujeto y su memoria de vivencias previas en entornos concretos lo que confiere permanencia al constructo género. Este mismo principio permite afirmar que los géneros evolucionan, pues ofrecen respuestas a medida que surgen nuevas demandas comunicativas. No obstante, según el autor, la multidimensionalidad del enfoque sociocognitivo supera la visión de los géneros del discurso como meras constantes sociales. En efecto, aquel también destaca su sustrato cognitivo, de modo que deja de entenderlos como patrones de comportamiento interaccional determinados únicamente por factores del contexto social (lugar, participantes, roles de estos, etc.); es decir, trasciende el reduccionismo de propuestas restringidas al plano retórico y contextualista.

A la luz de la preponderancia de la dimensión cognitiva, este lingüista pone de relieve una serie de implicaciones que pueden vincularse con el aprendizaje a partir de géneros discursivos. Aunque el paradigma sociocognitivo no niega la existencia de un mundo físico y social externo, este se revela más bien como punto de partida que permite la construcción intersubjetiva y relativa de los conocimientos individuales. En el caso particular de los géneros del discurso, no pone en duda la presencia de elementos contextuales externos como, por ejemplo, los participantes y sus roles sociales. Sin embargo, como el género es una herramienta discursiva para la interacción social, un usuario del lenguaje requiere una representación cognitiva de tales participantes y sus respectivos roles para comprender de qué habla y qué funciones comunicativas pone en juego mediante los signos lingüísticos. En otras palabras, efectivamente es “el contexto el que eventualmente puede activar estos conocimientos, pero si no existe una construcción previa de ellos almacenada en la memoria del sujeto, la interacción social fracasará en su objetivo comunicativo” (p. 29).

Figura 3

Interacciones entre el usuario de los géneros y el contexto



Nota. Tomado de Parodi (2015).

En suma, para Parodi (2015), los procesos educativos formales en distintos niveles y disciplinas, así como la diversidad de dinámicas de alfabetización académica (ver sección 1.5.2.2.) en los que participan los individuos contribuyen a desarrollar una gama de conocimientos relevantes para la interacción comunicativa. Aquellos los construyen a partir del lenguaje y de su interrelación con la sociedad y la cultura en contextos situados. En esta dirección, el autor destaca tres tipos de conocimiento que han de tenerse en cuenta en la didáctica de géneros académicos: los conocimientos generales del mundo, la competencia discursiva⁹, así como el conocimiento y la representación cognitiva de los géneros. Esto último supone fundamentalmente las siguientes variables contextuales: los participantes y sus roles

⁹ Si bien Parodi (2015) no brinda una conceptualización particular sobre la *competencia discursiva* (CD), en este trabajo se asume la definición esbozada en el MCER en relación con el aprendizaje de L2. De acuerdo con este documento de referencia del Consejo de Europa (2002), tal competencia se sitúa dentro de las competencias pragmáticas generales del usuario de la lengua meta. Específicamente, la CD se vincula con el conocimiento que este posee sobre los principios según los que se organizan, ordenan y estructuran los mensajes. Así, se refiere a su capacidad para articular los enunciados en secuencias que generen fragmentos lingüísticos coherentes. Por ello, en la CD entra en juego la capacidad del aprendiente para estructurar y controlar su discurso en función de aspectos como los siguientes: la organización de los temas y las perspectivas, la coherencia y la cohesión, la ordenación de las relaciones lógicas, el estilo y el registro, la eficiencia retórica y principios pragmáticos como los principios de cooperación (calidad, cantidad, relación y modo). En suma, la CD involucra el conocimiento de las normas de organización textual en una comunidad dada.

sociales; el espacio físico y el entorno interaccional; los textos: estructuras lingüísticas, temas, organización retórica, modos de organización del discurso y propósitos comunicativos.

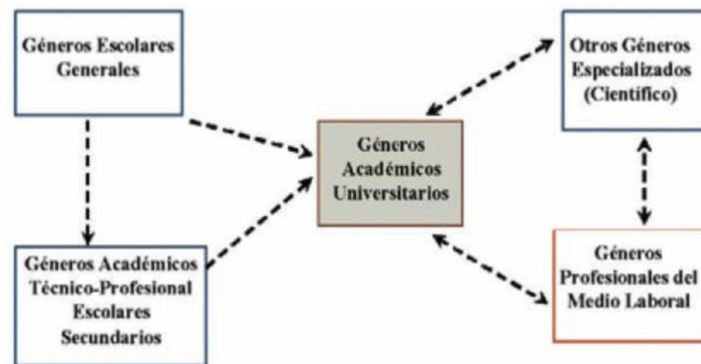
1.5.1.2.3. Los géneros académicos desde el paradigma sociocognitivo

Siguiendo a Parodi (2015), la modalidad escrita es el medio privilegiado para crear, fijar y comunicar el conocimiento de las disciplinas. En los procesos de formación académica, existe un grupo de géneros prototípicos que andamian el proceso de construcción de los saberes especializados de los estudiantes, quienes, de manera gradual, se integran por medio del lenguaje a una comunidad discursiva específica. Desde el enfoque sociocognitivo, los géneros académicos se operacionalizan en un conjunto de textos organizados en un *continuum*, en el cual se ubican desde los textos escolares más generales hasta los textos académicos de la educación terciaria y los textos profesionales. Por tanto, el teórico concibe la formación académica como una progresión en la que la persona se enfrenta gradualmente a distintos géneros.

Dentro de este enfoque sociocognitivo, los géneros académicos universitarios ocupan un rol central en dicho *continuum* (ver Figura 4), por cuanto se conciben como ejes articulatorios que vinculan y conducen a los géneros especializados, como los géneros científicos escritos por las personas expertas en las disciplinas académicas, y a otros géneros profesionales. De tal forma, esta centralidad “revela su carácter fundamental en la construcción de un sello disciplinar especializado” (Parodi, 2015, p. 31). Ciertamente, los espacios formativos que involucran el aprendizaje de y con los géneros discursivos universitarios operan como una guía inicial, pues introducen a los aprendientes a un conjunto de géneros que les permiten aproximarse al conocimiento y a las prácticas especializadas escritas. Así pues, para este autor, un sujeto en formación debe interactuar, de manera concatenada, con una diversidad de textos académicos para conseguir un dominio discursivo académico y profesional.

Figura 4

Continuum de géneros académicos en los distintos niveles de formación



Nota. Tomado de Parodi (2015).

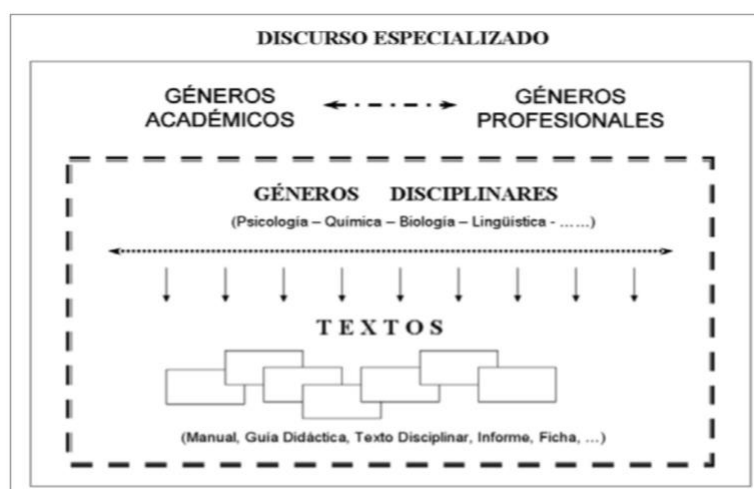
Por otra parte, Parodi (2015) asevera que, si bien en la didáctica de lenguas tradicionalmente se ha concebido el discurso académico como un conjunto unificado y homogéneo de géneros, la investigación empírica reciente indica que ciertos géneros académicos pueden variar considerablemente entre las disciplinas e, incluso, en el interior de un mismo dominio disciplinar. A su vez, algunos géneros específicos también pueden exhibir una relativa homogeneidad entre varias disciplinas científicas. En todo caso, para operativizar una conceptualización general de los géneros académicos, se sigue el modelo esbozado desde el enfoque sociocognitivo, el cual incluye una serie de niveles jerárquicos en interacción progresiva, desde una mayor abstracción hasta una mayor concreción.

Como se observa en la Figura 5, el modelo parte del marco global del discurso especializado, el cual opera como el nivel mayor de abstracción. De este discurso especializado, se derivan tanto los géneros académicos como los profesionales, entre los cuales pueden generarse traslapes, ya que los primeros también pueden entrenar para el desempeño discursivo en el ejercicio profesional; en todo caso, este estudio aplicado se restringe a los académicos, en particular, al ensayo académico. Posteriormente, los géneros académicos se realizan en los distintos géneros disciplinares hasta llegar al nivel inferior, es decir, a su instanciación en textos concretos, que corresponden tanto a unidades lingüísticas como unidades de sentido (Parodi, 2015). Según el teórico, la relevancia de este *continuum* radica en que “muestra el modo en que el sistema lingüístico ofrece múltiples posibilidades,

las cuales se van seleccionando y organizando en virtud de ciertas variables, hasta llegar a constituirse en objetos operacionalizados, o sea, los textos propiamente tales” (p. 34). Como se ve en detalle en una próxima sección, esta lógica de instanciación, originada desde un nivel mucho más abstracto y determinada contextualmente, resulta compatible con los fundamentos de la GSF.

Figura 5

Niveles de realización e integración jerárquica en el continuum del discurso especializado



Nota. Tomado de Parodi (2015).

Asimismo, Parodi (2015) destaca un par de premisas implicadas en la caracterización general del discurso especializado y los géneros académicos circunscritos en su dominio. En primer lugar, el discurso especializado y los géneros académicos se conciben dentro de entornos complejos y se operacionalizan por medio de una diversidad de textos ubicados en un *continuum* de distinta naturaleza textual. Así pues, las categorías definitorias son multiniveles y sus límites pueden ser porosos. En segundo lugar, entre la diversidad de factores que constituyen la definición de los discursos especializados y los géneros académicos, este enfoque presta especial atención a los conjuntos de rasgos lexicogramaticales y sus respectivas funciones comunicativas, así como a su coocurrencia sistémica en la trama textual. En virtud de lo anterior, el paradigma privilegia un abordaje fundamentado en evidencia textual empírica para construir generalizaciones operativas.

Las reflexiones recién aludidas tienen también un alcance pedagógico al vincularlas con la alfabetización académica basada en géneros en la educación superior y en los distintos campos disciplinares. De acuerdo con el abordaje discursivo y sociocognitivo defendido por Parodi (2015), los estudiantes en contextos de educación terciaria se aproximan al conocimiento especializado principalmente mediante textos académicos escritos. Conocer su descripción posibilita atender tanto la organización discursiva como las estructuras de conocimientos implicadas en el procesamiento cognitivo y en la construcción de la identidad disciplinar, lo cual, para el teórico, permite visualizar las formas en las que el alumnado se involucra gradualmente en la comunidad discursiva en la que participa. De igual manera, tal perspectiva ofrece un entendimiento de los medios y los formatos de comunicación implicados en las prácticas discursivas institucionalizadas.

Pues bien, el aprendizaje fundamentado en géneros académicos incluye prácticas tanto de lectura como de escritura. Según Parodi (2015), entre estas prácticas situadas y especializadas, surgen relaciones de sinergia y retroalimentación, con las cuales el estudiantado desarrolla y transforma los saberes disciplinares por medio del lenguaje. El autor las define como sinérgicas por cuanto se configura una especie de circuito de (re)construcción de distintas dinámicas discursivas, en las que la comprensión de los textos escritos se complementa de modo paulatino con la escritura de diferentes géneros especializados. En esta dirección, el estudiante adquiere, mediante progresivos procesos ontogenéticos, un dominio de los géneros pertinentes en su formación universitaria.

Asimismo, este teórico plantea que el uso didáctico de los géneros especializados es variado y depende de los distintos propósitos en las diferentes etapas de formación. Por ejemplo, en una primera instancia, algunos textos únicamente serán leídos como vía de acceso a un capital simbólico y a ciertos saberes codificados en géneros especializados. No obstante, según el autor, a medida que el alumno adquiera experticia en las prácticas discursivas de su comunidad académica, deberá aprovechar el máximo cometido comunicativo de tales géneros, es decir, enfrentarse a ejercicios de escritura situados. En suma, para Parodi (2015), “la lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina” (p. 36). Por tanto, este lingüista aboga por que los centros de enseñanza

universitaria andamien y estimulen la competencia discursiva especializada que involucre un manejo adecuado de los géneros académicos en la lengua requerida.

1.5.1.2.4. El ensayo como género académico escrito

En este subapartado se brinda un esbozo teórico del género ensayo académico y una caracterización general de este. Se sigue la elaboración conceptual en clave didáctica de Zunino y Muraca (2016), para quienes la escritura es una actividad esencial en la vida académica y el ensayo académico se revela como un género escrito de formación propio de los contextos universitarios. No obstante, para estos autores, ciertamente no existe una definición que describa unívocamente este género, pues su conceptualización depende de factores como las diversas tradiciones académicas, las áreas del conocimiento en las que se escriba, sus medios de publicación y circulación, así como los propósitos comunicativos de los textos que son instancias del género.

De hecho, Zunino y Muraca (2016) afirman que, desde su origen, el ensayo presenta una doble filiación básica, ya que se verifican dos polos fundamentales en la concepción del género. Por una parte, se ha vinculado con una modalidad de escritura personal y subjetiva, es decir, como ejercicio reflexivo que parte de la experiencia individual; por otro, con un ejercicio escrito riguroso y fundamentado en evidencia científica y en el pensamiento racional y sistemático, el cual se caracteriza por la objetividad y el tono impersonal. Aunque estos dos polos no constituyen categorías totalmente excluyentes, esta investigación se circunscribe al desarrollo de la segunda modalidad que podría denominarse ensayo formal, en el cual puede inscribirse el género ensayo académico. En términos globales, los autores aseveran que este género se caracteriza por manifestar una estructura bien determinada y codificada de manera tripartita (introducción, desarrollo y conclusión), así como por centrarse en la elaboración de una idea principal, que la persona autora defiende a través de secuencias predominantemente argumentativas.

De igual forma, estos investigadores aseveran que la función principal del ensayo académico consiste en la exposición de un análisis sobre una problemática o un fenómeno específico por medio de la complementación o confrontación entre ideas, conceptos o datos de distintas fuentes, a partir de una serie de ejes temáticos. Tal complementación, de acuerdo con los autores, puede darse en diferentes niveles: por el vínculo entre distintos

posicionamientos teóricos sobre un fenómeno o problemática o por el establecimiento de relaciones entre textos, o sea, entre dos o más fuentes bibliográficas concretas. En todo caso, el procesamiento de esta información no puede desligarse de la marcada dimensión argumentativa del género, por cuanto su escritura implica el desarrollo de una construcción enunciativa propia.

En efecto, según Zunino y Muraca (2016), el ensayo académico, como los otros textos académicos, involucra desarrollar una elaboración argumentativa, ya que quien escribe construye y expone una versión propia del tema que está abordando, a partir de la evidencia y las referencias que consulta. Esta versión propia se manifiesta, por ejemplo, en la manera en que organiza y dispone la información (cuáles ideas selecciona, en qué orden y a cuáles da mayor importancia). Asimismo, puede verificarse en sus selecciones léxicas y en el tipo de construcciones que realiza, especialmente en aquellas que expresan valoraciones o modalizaciones, las cuales dejan entrever una perspectiva particular en la negociación de los significados. En esta lógica, la persona “toma postura en relación con la problemática que desarrolla, así como frente a la manera en que ese tema fue abordado por otros autores; en consecuencia, argumenta” (p. 62).

Ahora bien, al examinar este género académico con fines aplicados, conviene tomar en cuenta las variables situación comunicativa y contexto de circulación de los textos, que se corresponden con uno de los rasgos constitutivos propuestos por Parodi (2015). Zunino y Muraca (2016), por su parte, ligan directamente este criterio con la naturaleza de los participantes involucrados en el proceso y refieren dos escenarios de base, que se caracterizan seguidamente:

- *Situación comunicativa simétrica.* En este contexto, quien elabora el ensayo académico es una persona experta en la disciplina. Lo escribe con el propósito de que otros colegas o miembros de la comunidad lo lean, de modo que generalmente se publica en medios de circulación especializados o puede adaptarse a otros formatos para su difusión, por ejemplo, para una ponencia. La situación es simétrica pues tanto el productor como los destinatarios del texto comparten una serie de conocimientos del área disciplinar, de manera que aquel no requiere aclarar en el cuerpo del trabajo los saberes o conceptos básicos de la disciplina. De igual manera, en este tipo de textos es frecuente una mayor explicitación de la posición profesional de quien

escribe, al punto de que esta emerge de la confrontación entre perspectivas teóricas previas. En suma, la función principal de estos textos es presentarle a la comunidad científica un abordaje propio y novedoso de un tema de interés mediante el diálogo que el especialista establece entre las fuentes consultadas.

- *Situación comunicativa asimétrica.* En este contexto, los participantes asumen roles desiguales: un docente asigna a sus estudiantes la elaboración de un ensayo académico cuya función es eminentemente formativa y evaluativa en el marco de una asignatura universitaria específica. Debido a su función formativa, esta modalidad discursiva exige que el estudiantado despliegue un conjunto de operaciones tanto de comprensión lectora (selección de textos pertinentes, reconocimiento de ideas principales y de las posturas adoptadas por los autores, evaluación de los aportes de las fuentes teóricas y establecimiento de relaciones entre estos) como de escritura (empleo de un léxico preciso y especializado, adecuación del registro, organización y jerarquización al exponer los argumentos, etc.).

En esta lógica, la tarea le permite al educador evaluar en sus alumnos el grado de comprensión de los textos, el manejo crítico del corpus, así como su capacidad para establecer relaciones productivas entre distintos conceptos en una elaboración discursiva propia. Lo anterior implica construir una situación comunicativa ficticia, pues el productor (estudiante) no debería presuponer que el destinatario (su docente) conoce la bibliografía. Por ello, aquel presenta el manejo de sus fuentes en un texto autosuficiente que constituye una unidad de sentido, toda vez que demuestre que realmente comprende el tema que aborda y fundamente su argumentación con relaciones conceptuales aceptables.

Debido a los objetivos de la presente investigación aplicada, el abordaje didáctico se limita a esta segunda modalidad del género. Al poner en diálogo el modelo de Parodi (2015) con los planteamientos de Zunino y Muraca (2016), es posible representar una caracterización general para el ensayo académico en su dimensión formativa y evaluativa (Tabla 1).

Tabla 1

Rasgos constitutivos generales del ensayo académico en su modalidad formativa y evaluativa

Rasgo	Descripción general
Propósito comunicativo	Exponer una argumentación propia sobre una temática de interés, de modo que se desarrollen y evalúen los conocimientos disciplinarios en una asignatura.
Participantes	Docente(s) y estudiante(s) (situación comunicativa asimétrica).
Rasgos lexicogramaticales	Estilo objetivo y formal; léxico técnico y especializado; densidad léxica (metáforas gramaticales) y sintaxis compleja; uso de construcciones valorativas y recursos modalizadores; empleo de una amplia gama de recursos cohesivos como organizadores y marcadores discursivos, así como conectores lógicos, etc.
Modo de organización discursiva	Estructura tripartita (introducción, desarrollo y conclusión) articulada con secuencias predominantemente argumentativas.
Soportes	Tanto físicos como digitales.
Condiciones de circulación	En principio, los textos se circunscriben a ejercicios formativos en el interior de un curso universitario. No obstante, algunos de ellos, por su pertinencia, se adecuan y proyectan a otras instancias de circulación para su lectura por parte de otros miembros de la comunidad académica, tanto especialistas como estudiantes.

Nota. Elaborado a partir de Parodi (2015) y Zunino y Muraca (2016).

Para concluir este subapartado, se ofrece una caracterización de la organización prototípica del ensayo académico con miras a la implementación didáctica del presente estudio, para lo cual se retoma el modelo esbozado por Zunino y Muraca (2016). Si bien este parte de la estructura tripartita habitual del género, debido a los objetivos delimitados en esta investigación aplicada, se pone de relieve la configuración discursiva de la introducción, la cual ciertamente no puede dissociarse de la elaboración argumentativa del cuerpo del texto. Como se verá, la trabazón interna del apartado introductorio del ensayo académico depende, en gran medida, del desarrollo discursivo en las subsecuentes unidades del texto.

De acuerdo con los autores, el segmento introductorio de un ensayo cumple la función principal de anticipar el texto desarrollado. De forma sintética, entonces, le orienta la lectura al potencial lector y le genera una serie de expectativas. Para tal propósito, el alumno que elabora el ensayo introduce el tema general por analizar y el asunto específico de ese tema en el que se enfoca su análisis particular, o sea, “explicita qué recorte del tema general (...) realizará en el contexto del trabajo” (p. 64). Igualmente, el estudiante debe plantear el problema que delimita el tema, de modo que formula la(s) pregunta(s) por responder en el desarrollo de su trabajo. Esta(s) suele(n) corresponder a enfoques que no han sido abordados ni resueltos previamente. Asimismo, el autor del texto expresa la respuesta provisoria hallada para su(s) pregunta(s) generadora(s); por tanto, enuncia la (hipó)tesis que defiende y la justifica en el desarrollo del ensayo. A su vez, es usual que el estudiante refiera en este apartado cuáles son los ejes que organizan el desarrollo de su texto, con el objeto de indicarle al lector cómo ha estructurado su elaboración argumentativa. Al presentar los ejes, suele emplear distintos marcadores del discurso para distribuir la información, como *en primer lugar* o *por último*.

Por otra parte, en su introducción, generalmente el autor da cuenta de las lecturas que ha realizado. Por ello, indica la naturaleza de las fuentes consultadas o cuáles son los paradigmas o perspectivas teóricas que son objeto de análisis. De igual manera, puede explicitar el objetivo o los objetivos que motivan su escrito. También resulta pertinente que el escritor manifieste cuál es el contexto en el que se enmarca su ensayo: “qué lugar puede ocupar este análisis en el marco del estado actual del conocimiento de la disciplina” (p. 64). En esta lógica, el discente sitúa los referentes teóricos en el marco de su contexto de producción: con qué otros paradigmas dialoga, con cuáles existen tensiones o si, por ejemplo, existen acontecimientos sociopolíticos o históricos que han condicionado de cierta forma sus propuestas o alcances. De este modo, el estudiante puede justificar la pertinencia de los vínculos establecidos entre las referencias teóricas seleccionadas, así como su relación con el tema general del texto y el problema concreto que explora. En virtud de lo anterior, el alumno suele anticipar en la introducción las nociones o conceptos fundamentales para el abordaje del problema. Mediante esta alusión, puede ampliar la presentación de la temática en estudio (Zunino y Muraca, 2016).

Ahora bien, el desarrollo del ensayo es la parte medular del texto. En su interior, el estudiante desarrolla e hilvana el conjunto de ejes propuestos para analizar la temática en estudio. Por tanto, debe presentar y elaborar, de forma ordenada y sistemática, la información pertinente para que el lector comprenda los razonamientos que conducen hacia la conclusión defendida. Los distintos ejes pueden exponerse en la forma de distintos subapartados, los cuales contienen un conjunto de párrafos en los que se distribuye el análisis. En cada uno de estos subapartados del desarrollo, primero el autor puede enunciar e introducir el aspecto particular sobre el cual va a reflexionar para, posteriormente, exponer cómo los diferentes textos consultados, datos o evidencias responden y contribuyen al análisis del eje (Zunino y Muraca, 2016).

A propósito de lo anterior, Zunino y Muraca (2016) destacan que el estudiante debe aprender a no concebir el desarrollo del ensayo como la suma de las posiciones o la yuxtaposición de las ideas de cada investigador consultado. Por el contrario, el desarrollo ha de consistir en una elaboración propia “a partir del establecimiento de relaciones de confrontación o complementación entre las fuentes” (p. 65). Asimismo, los autores aseveran que, además de exponer las distintas posiciones teóricas sobre el problema estudiado, conviene que el alumno haga explícitos los puntos de convergencia y divergencias identificados en su análisis. Así pues, en el desarrollo del ensayo es posible verificar la recurrencia de recursos cohesivos como los organizadores de la información, así como una gama amplia de conectores de relaciones lógicas e indicadores de contraste y coincidencia.

De igual forma, Zunino y Muraca (2016) aseveran que el desarrollo de un ensayo podría versar sobre el planteamiento de vínculos entre elementos conceptuales de una misma teoría o de un mismo autor. En este sentido, para articular su análisis, quien elabora el texto realiza distintas operaciones discursivas como el establecimiento de precisiones o distinciones conceptuales, la explicitación de los presupuestos conceptuales de la teoría, así como la formulación de los alcances de dicho cuerpo teórico, o sea, la delimitación de los fenómenos o problemáticas que pretende estudiar y explicar. De acuerdo con los autores, el alumno realiza tales elaboraciones con procedimientos como la definición, la ejemplificación o la exposición y análisis de citas textuales pertinentes. En este último procedimiento, el estudiante despliega distintas estrategias para delegar la responsabilidad enunciativa mediante procesos verbales (ver sección 1.5.3.3.4.) o construcciones preposicionales (*según...*, *para...*,

de acuerdo con..., etc.). Entre dichas estrategias, figuran la reformulación del texto fuente mediante el estilo indirecto o su reproducción con una cita directa.

Por último, según Zunino y Muraca (2016), la funcionalidad prototípica de la conclusión consiste en una síntesis del análisis desarrollado. Para ello, el discente elabora una breve exposición o recuento de las posturas de los distintos autores, de manera que recupera el problema esbozado en su introducción y analiza los hallazgos arrojados por su trabajo. De igual forma, el alumno puede evaluar en esta sección los aportes teóricos referidos, así como el potencial impacto para el desarrollo actual de la disciplina. Además, es frecuente que el escritor haga alusión a propuestas de análisis aún por desarrollar y a nuevas líneas de investigación. Asimismo, luego de la conclusión, el autor del ensayo brinda un listado de referencias bibliográficas, cuyo objetivo comunicativo es permitirles a los posibles lectores "buscar y consultar las fuentes empleadas y, de ese modo, ampliar la información sobre aspectos abordados en el texto, así como considerar la bibliografía más específica sobre el tema o asunto tratado" (p. 66).

1.5.2. *Prácticas letradas en la universidad*

1.5.2.1. *Prácticas letradas académicas*

El aprendizaje en la educación superior implica que los estudiantes desarrollen las denominadas *prácticas letradas académicas* (Lea y Street, 2006; Lillis y Scott, 2007). Estas corresponden a un conjunto diverso de prácticas discursivas que incluyen actividades de lectura, expresión oral y expresión escrita propias de las distintas áreas disciplinares y etapas de formación. Según Navarro (2018), estas prácticas se manifiestan y organizan en géneros discursivos, esto es, en categorías o modalidades tipificadas de textos académicos, los cuales corresponden a modalidades textuales escritas, orales o multimodales que evidencian una relativa estabilidad. Como se refirió en el apartado 1.5.1.2., los géneros "son reconocibles por la comunidad, circulan de cierta manera y en ciertos espacios, y los elaboran y reciben ciertos participantes. Tienen determinados objetivos y temáticas, y se escriben según cierta estructura, gramática y vocabulario específicos" (p. 41).

En esta misma línea, siguiendo a Hyland (2004a), las prácticas letradas académicas y los géneros discursivos universitarios, tanto orales como escritos, no pueden dissociarse de la organización institucional y académica de las disciplinas, de sus marcos epistemológicos

característicos ni de las maneras socialmente consensuadas de construir y negociar los saberes en la educación terciaria. Así pues, el ensayo académico se concibe como un género discursivo habitual en las instancias de aprendizaje de la educación superior, en virtud de que es una forma consensuada de construir conocimiento en la universidad y en los contextos científicos. En este estudio aplicado, el ensayo académico se concibe a partir de la categoría *género discursivo de formación académica*, la cual alude a aquellos géneros del discurso cuyo propósito fundamental se inscribe en los procesos de enseñanza, construcción y evaluación de los conocimientos y habilidades que desarrolla el estudiantado al formarse e integrarse en una determinada cultura académica y disciplinar (Nesi y Gardner, 2012). Además del ensayo, otros géneros de formación académica típicos en la educación superior son, por ejemplo, la monografía, el informe de lectura, la tesina, el examen presencial, el examen domiciliario y el artículo de investigación (Navarro, 2018).

Pues bien, en relación con las prácticas letradas que se basan en géneros de formación académica, Navarro (2018) destaca que el alumnado debe desarrollar y consolidar una serie de habilidades de diversa naturaleza: las habilidades cognitivas, como el análisis, síntesis, establecimiento de relaciones, capacidad para juzgar y aplicar la información; hábitos académicos críticos, como el uso del diccionario, la búsqueda documental, la realización de fichas y la toma de apuntes, así como el empleo de herramientas informáticas; las habilidades metacognitivas y autorregulatorias, entre las que resalta el monitoreo del propio aprendizaje, el reconocimiento de debilidades y fortalezas, la identificación de los errores y su respectiva reconducción o la organización de las tareas y del tiempo. Además, el autor recalca la trascendencia de las habilidades comunicativas tanto orales como escritas.

En esta investigación aplicada, las habilidades comunicativas, en particular las escritas, se entroncan en el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2, específicamente en el registro académico. Tales habilidades le permiten al alumno “comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular” (Navarro, 2018, p. 14). Este autor también enfatiza que dichas habilidades no se limitan al *qué* y *cómo* leen y escriben los alumnos. Por el contrario, afirma que todo proceso didáctico debe considerar otras habilidades metacognitivas y metalingüísticas críticas a partir de las cuales los estudiantes analicen nuevas situaciones

comunicativas; identifiquen expectativas y demandas retóricas: los objetivos comunicativos, los interlocutores implicados, los patrones discursivos o los formatos requeridos, etc.; se adecuen a dichas demandas, así como que puedan negociarlas y transformarlas según resulte pertinente. Por tanto, el investigador concluye que la formación en la universidad entraña para el alumnado “un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural” (p. 14), cuya complejidad aumenta significativamente cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en una lengua distinta a la materna.

1.5.2.2. Alfabetización académica y literacidad académica

Si bien las prácticas letradas académicas se han relacionado con la noción de *literacidad académica* (Navarro, 2018), este estudio aplicado más bien asume el enfoque de la *alfabetización académica*. Este es un concepto que ha surgido en la investigación reciente en torno a las prácticas letradas en la educación superior, el cual implica una serie de matices conceptuales que conviene destacar. Para autoras como Pérez y Natale (2016), la alfabetización académica se encuentra íntimamente relacionada con la inclusión educativa, el mejoramiento de la calidad educativa y el acceso al conocimiento. Siguiendo a Carlino (2013), en términos generales, la alfabetización académica puede entenderse como un proceso y como una praxis de enseñanza tendiente a favorecer el acceso del alumnado a las distintas culturas escritas universitarias propias de las disciplinas:

es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (p. 370)

Según la autora, tal proceso supone dos objetivos principales interrelacionados: 1) “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber” y 2) “enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (p. 370). De acuerdo con Pérez y Natale (2016), el primer objetivo permite que el estudiante se inicie en la participación de las prácticas expertas de su campo de saber; por su parte, el segundo promueve un mejoramiento de las posibilidades de acceso del alumnado al conocimiento disciplinar. Con estos objetivos, se pretende, entonces, “desarrollar estrategias de enseñanza centradas en los géneros

discursivos a partir de los cuales los estudiantes comprenden, producen y evalúan tanto los saberes académicos como los conocimientos de sus disciplinas” (p. 32). De igual manera, Carlino (2013) advierte que no es posible reducir el desarrollo de la alfabetización académica a un único curso o a ejercicios que parcelen, desagreguen de forma descontextualizada o pongan un énfasis normativo en las prácticas de escritura y lectura. Por el contrario, la alfabetización académica supone la articulación de esfuerzos y procesos de aprendizaje situados, a medida que los alumnos se exponen a muestras textuales relevantes por medio de un andamiaje significativo.

Asimismo, si bien en algunos contextos se utilizan indistintamente los términos *alfabetización* y *literacidad*, este trabajo distingue y delimita conceptualmente ambas nociones, por cuanto cada una supone un abordaje particular. Se sigue la distinción de Carlino (2013), para quien la *alfabetización* corresponde a un quehacer educativo, es decir, refiere a un abordaje didáctico que se deriva de una reflexión que busca facilitar, mediante la labor docente, la participación de los aprendientes en las acciones retóricas y textuales en las asignaturas respectivas. Los estudios entroncados en esta corriente deberían valorar también la naturaleza de los dispositivos y recursos empleados en las instituciones educativas para promover la alfabetización académica. Por su parte, la *literacidad* se vincula más bien con el conjunto de prácticas culturales alrededor de los textos. Así pues, este concepto se relaciona directamente con los estudios eminentemente lingüístico-etnográficos, que examinan los discursos especializados y las prácticas textuales en las comunidades disciplinares. Aunque ambas nociones se interrelacionan, la autora sugiere no homologarlas ni reducir los objetos de estudio ni los conocimientos emergentes de una de ellas a los de la otra.

Por otra parte, Pérez y Natale (2016) aseveran que la definición de alfabetización académica de Carlino (2013) reenfoca la atención hacia una serie de aspectos cruciales en estos procesos. En efecto, más que restringirse a los procesos cognitivos de los estudiantes o al conjunto de saberes y estrategias que estos requieren para involucrarse en una comunidad disciplinar, tal conceptualización destaca el rol de los docentes y las universidades, de manera que la enseñanza es la actividad privilegiada para desarrollar la alfabetización académica. Estas autoras, sin soslayar las prácticas de lectura y escritura y su relación con los aprendizajes en el alumnado, enfatizan el papel de las políticas lingüísticas en el nivel institucional, incluidos los programas de alfabetización académica en una L2 para

estudiantes de movilidad internacional. Ciertamente, para Carlino (2013), alfabetizarse académicamente no es un proceso que compete únicamente a los aprendientes, aunque no por ello se resta su participación activa y estratégica.

En otras palabras, para Pérez y Natale (2016) en la definición de Carlino (2013) subyace una serie de desplazamientos en la teorización sobre la alfabetización académica, lo cual implica determinadas consecuencias en la dimensión práctica. En primer lugar, esta conceptualización, además de reflexionar sobre las prácticas de lenguaje, se interesa por la dimensión cognitiva relacionada con los procesos de pensamiento y aprendizaje de los estudiantes. También más que el éxito académico *per se*, la alfabetización académica pretende que los aprendientes pertenezcan a una comunidad académica, lo cual, sin duda, supone el desarrollo de un conjunto de saberes necesarios para participar en la cultura disciplinar. Asimismo, las autoras destacan que, en cuanto a los actores implicados en el proceso, el foco se traslada a los docentes y a los centros educativos, así como a los contextos socioculturales y las comunidades disciplinares. De este modo, la alfabetización académica trasciende la dimensión cognitiva e individual hacia un proceso de carácter social.

En esta misma dirección, Pérez y Natale (2016) señalan que la noción de alfabetización académica referida, sin soslayar el plano de los aprendizajes, privilegia el de las acciones de enseñanza. Precisamente, las autoras aseveran que la alfabetización académica deja de limitarse al nivel cognitivo o mental, o sea a las habilidades y nociones por aprender, por cuanto se vincula también a prácticas concretas en el plano de la acción asociado a los participantes, las herramientas y los contextos socioculturales donde se despliegan las prácticas letradas. Las investigadoras refieren como un último desplazamiento que esta conceptualización, a pesar de adoptar el adjetivo *académica* de forma un tanto general, advierte sobre las especificidades propias de cada campo disciplinar.

1.5.2.3. Potencial epistémico y potencial retórico de la lectura y la escritura

Como se ha referido, la alfabetización académica brinda un abordaje explícito de la enseñanza de las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas, en aras de fomentar un desempeño adecuado y crítico por parte del estudiante en las prácticas letradas académicas y científicas propias de su formación universitaria (Navarro, 2018). Para Navarro (2018), la trascendencia del abordaje explícito de las prácticas escritas se orienta en

dos sentidos principales: el *potencial epistémico* y el *potencial retórico de la escritura*. El primero, también conocido como *escribir para aprender* (McCutchen et al., 2008), se refiere a que el aprendizaje es potenciado por medio de las actividades de escritura y lectura. Lo anterior se deriva de que las prácticas letradas se revelan como instrumentos privilegiados para explorar y aprehender contenidos disciplinares (Carlino, 2004). A su vez, en relación con el *potencial retórico de la escritura*, los estudiantes deben aprender para leer y escribir distintos géneros, puesto que “los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada ámbito y disciplina” (Nesi y Gardner, 2012, p. 3).

Por otro lado, Navarro (2018) señala que el desarrollo de un conocimiento especializado para la implementación de las alfabetizaciones académicas es el mayor reto que estas prácticas afrontan en su institucionalización, curricularización y adopción en la enseñanza universitaria. En este sentido, el teórico destaca el requerimiento de tres dominios fundamentales e interrelacionados: 1) una teoría pedagógica específica y aplicada a la adquisición de las habilidades retórico-comunicativas, así como de las tecnologías y los formatos de escritura en la educación superior; 2) una teoría lingüística funcionalista, eminentemente comunicativa y dinámica, que se enfoque en el uso lingüístico contextualizado, y 3) el empleo de un metalenguaje que, aunque especializado, no soslaye una adecuación pedagógica para nombrar los objetos de enseñanza.

En virtud de lo anterior, esta investigación aplicada adopta un paradigma sociocognitivo del aprendizaje lingüístico, en particular, el enfoque de la PG orientado al desarrollo de la comprensión y producción del ensayo académico como género de formación académica. En el apartado 1.6.4.3., se brinda una descripción detallada de los principios que sustentan la aplicación de esta metodología. Ahora bien, en relación con los otros dos puntos, se parte de la GSF, por cuanto es una escuela funcionalista que prioriza el acceso al conocimiento gramatical por medio del significado y la función de los recursos lingüísticos en la diversidad de los usos comunicativos. Asimismo, uno de sus intereses es la aplicabilidad de sus principios en fenómenos concretos, como los procesos de aprendizaje lingüístico en una L2 para fines específicos. En el siguiente apartado, se exponen los fundamentos de la GSF relevantes para el abordaje lexicogramatical de la metáfora ideacional aplicada a la expresión escrita en el registro académico en español como L2.

1.5.3. Fundamentos de la gramática sistémico-funcional (GSF)

Por su orientación discursiva, la GSF aborda la gramática desde una mirada funcional: desde un enfoque que prioriza cómo esta crea y expresa significado. La GSF entiende la lengua como un sistema semiótico natural, verbal y humano, y la perspectiva adoptada para examinarla es la sistémica. En este sentido, explora la complejidad de la lengua como estructura, es decir, configuración de partes, y también como sistema: recurso que despliega selecciones potenciales entre opciones disponibles. Esta perspectiva, comprometida con una visión integral, no se limita a explicar el funcionamiento de la lengua a partir de la suma de las unidades constituyentes, sino que reivindica un pensamiento sistémico con el cual aprehende la naturaleza dinámica de la lengua como un sistema semiótico complejo. El abordaje sistémico supone un conjunto de dimensiones involucradas en el análisis lingüístico: la *estructura*, el *sistema*, la *estratificación*, la *instanciación* y la *metafunción*. Cada una de ellas supone, a su vez, ciertos principios de organización (Halliday, 2014). Esta conceptualización brinda las bases teóricas que posibilitan un entendimiento funcional de la MGI desde la mirada sistémica.

1.5.3.1. Dimensiones de la lengua y sus principios de organización en la GSF

1.5.3.1.1. Estructura

Para Halliday (2014), la *estructura* es la dimensión composicional de la lengua o su ordenamiento sintagmático, es decir, lo que en la teoría lingüística tradicional se conoce como *constitución*. En la GSF, esta dimensión se organiza a partir del principio de *rango*, que supone la existencia de un conjunto pequeño de capas composicionales dispuestas por una relación de pertenencia: *es parte de*. Para este autor, se trata de una jerarquía composicional vinculada con la organización del significado en la gramática. Así pues, el *rango* implica una jerarquía en la que los niveles superiores se constituyen a partir de las unidades inferiores en la escala (ver Tabla 2).

Por tanto, al analizar la gramática, es posible advertir que la estructura de cada unidad es una configuración orgánica, pues cada parte constituyente posee una función distintiva en relación con la totalidad. Asimismo, algunas unidades pueden articular unidades más complejas, es decir, secuencias iterativas que funcionan conjuntamente como un todo. En efecto, la especialización funcional entre las unidades de distinto rango es una propiedad de

la estructura de la lengua en su conjunto (Halliday, 2014). Como se refiere en el apartado 1.5.3.4., el empleo de la MGI, como recurso semogénico en la expresión escrita, supone una serie de reajustes sintagmáticos descendentes en la escala de rango, específicamente, en el dominio lexicogramatical.

Tabla 2

Escala de rango en la gramática española (estrato lexicogramatical)

Estrato	Jerarquía composicional de la estructura de la lengua
Lexicogramática ¹⁰	Cláusula (unidad mayor de la lexicogramática)
	Grupo o frase
	Palabra
	Morfema (unidad menor de la lexicogramática: unidad mínima de la lengua que pone en relación una forma con un significado)

Nota. Elaborado a partir de Halliday (2014).

1.5.3.1.2. Sistema

La *estructura* se asocia con el ordenamiento sintagmático de la lengua, o sea, las regularidades que determinan qué elementos se disponen junto a qué otros. En cambio, el *sistema* se vincula con el eje paradigmático, esto es, el análisis de los patrones relacionados con qué elemento puede estar en lugar de qué otro. En el eje sintagmático, predomina una relación de tipo *x es parte de y*; en el paradigmático, la relación fundamental es del tipo *x es un tipo de y*. Así pues, la noción de *sistema* resulta central para la GSF, la cual la define como un conjunto determinado de opciones disponibles a partir de una misma condición de entrada. De este modo, el sistema supone una representación más abstracta que la de la estructura, pues no depende tanto de la disposición y expresión de las categorías como del potencial de significado que subyace al sistema lingüístico (Halliday, 2014).

Aunado a lo anterior, según Halliday (2014), el principio que organiza la dimensión del sistema se denomina *delicadeza*. En el paradigma sistémico, cada uno de los sistemas

¹⁰ Por la delimitación temática y de sus objetivos, esta investigación aplicada se enfoca fundamentalmente en la escala de rango en el nivel lexicogramatical. Este estrato de la escala resulta vital para entender las operaciones de realización implicadas en la metáfora gramatical ideacional.

que componen la gramática de una lengua puede ramificarse, en una lógica algorítmica, en un flujo de subsistemas dependientes, cada uno de ellos con una nueva condición de entrada y con un conjunto propio de opciones disponibles. A medida que se avanza en este flujo de sistemas derivados, se profundiza en delicadeza; por tanto, un sistema que se deriva de otro resulta más delicado. Pues bien, si el rango en la estructura implica una relación de pertenencia (*un elemento es una parte de una parte de...*), la relación recursiva implicada en la delicadeza es una de parentesco o agnación: *un elemento es un tipo de un tipo de...*

Por ello, la GSF plantea que todo texto surge de la selección continua y progresiva en el flujo de una vasta red de sistemas interrelacionados, los cuales componen la gramática de la lengua. El hablante avanza en esta red en función de sus selecciones motivadas para satisfacer requerimientos sociocomunicativos. De hecho, la GSF debe su nombre a que no concibe la gramática de una lengua como un inventario de sistemas, sino como redes de sistemas dinámicos con potencial semogénico. Ello no significa que la estructura no importe para la descripción gramatical; sin embargo, la estructura corresponde a la forma externa que resulta de las elecciones sistémicas del hablante y, por ende, no supone una propiedad definitoria de la lengua. Por el contrario, la lengua es un complejo recurso para generar significado, que emerge de los patrones de selecciones sistémicas (Halliday, 2014).

En esta misma línea, Halliday (2014) asevera que las operaciones estructurales han de entenderse como operaciones realizadoras de las decisiones sistémicas. Así, en el análisis de todo texto, se evidencian tanto la organización funcional de la estructura como las elecciones semogénicas del hablante. La selección de un elemento en un sistema implica, asimismo, la ausencia de los otros recursos que pudieron haber sido enunciados. Precisamente, esta idea fundamental conduce a otro principio del lenguaje: la *realización*. Para la GSF, el hecho de que los rasgos estructurales *realicen* las opciones sistémicas manifiesta una relación que abarca la totalidad de la lengua. La realización es posible porque la lengua es un sistema estratificado.

1.5.3.1.3. Estratificación

En la teoría sistémica, la lengua se concibe como un sistema semiótico complejo pues contiene varios niveles o estratos: la semántica, la lexicogramática, la fonología y la fonética. En este modelo, el conocimiento gramatical y el lexicón de una lengua no se representan

como dos niveles distintos, sino como dos polos de un único *continuum*. Asimismo, los cuatro estratos pueden agruparse en dos planos: el plano del contenido, que se desdobra en semántica y lexicogramática, y el plano de la expresión, que se desdobra en fonología y en fonética. En el sistema lingüístico desarrollado de los adultos, el desdoblamiento del plano del contenido es lo que permite que el potencial significante de la lengua se amplíe indefinidamente (Halliday, 2014).

Para Halliday (2014), la razón de tal despliegue se entiende mejor si se examinan las funciones que la lengua satisface en la vida humana. En primer lugar, la gramática debe interconectarse con lo que ocurre en la realidad extralingüística: los sucesos y las condiciones del mundo, así como los procesos sociales en los cuales se involucran las personas. A su vez, la gramática debe configurar una interpretación de la experiencia y representar los procesos sociales, de manera que puedan transformarse en expresión verbal. Ello ocurre, precisamente, porque el sistema divide la tarea en dos etapas: en la primera, la etapa de la interfase, la experiencia y las relaciones interpersonales son transformadas en significado; en la segunda etapa, este significado se manifiesta en expresión verbal, es decir, en el estrato de la lexicogramática.

Por razones similares a las anteriores, en el plano de la expresión ocurre una estratificación análoga, que escinde la función de organización de la función de interacción con el ambiente. En este caso, el ambiente corresponde a la corporeidad humana y el recurso del sonido lingüístico. Así pues, la estratificación separa el estrato fonético, o sea, la interacción de los recursos corporales para el habla y la escucha, y el estrato fonológico, esto es, la organización de los sonidos lingüísticos en estructuras y sistemas formales. En virtud de ello, la GSF asevera que la lengua consiste en una serie de redundancias por medio de las cuales se vinculan el entorno ecosocial y las ondas de sonido no aleatorias (Halliday, 2014).

Ahora bien, la GSF denomina *realización* a las relaciones entre los estratos, tanto en el plano del contenido como en el de la expresión. En la Tabla 3, se representa la organización de los distintos niveles desde la perspectiva del hablante, es decir, desde la representación del entorno ecosocial hasta su manifestación en sonidos lingüísticos (Halliday, 2014). Como se observa, el sistema estratificado de la lengua se integra con el contexto. Asimismo, el enfoque sistémico-funcional asume una perspectiva que prioriza la

visión desde los estratos superiores: la gramática se revela como un recurso para construir e interpretar significados en contextos situados (Ghío y Fernández, 2008).

Tabla 3

La organización estratificada del lenguaje desde la perspectiva del hablante

	Semántica	Del contexto al significado	Interconexión vía receptores
	Lexicogramática	Del significado a la expresión verbal	Organización interna
	Fonología	De la expresión verbal a la articulación	Organización interna
	Fonética	De la articulación al sonido	Interconexión por medio de la motricidad corporal

Nota. Elaborado a partir de Halliday (2014).

El entendimiento de la estratificación del lenguaje y la realización entre el contenido y la expresión resulta relevante en el aprendizaje de una L2, pues permite abordar las relaciones de significado que motivan la emergencia de determinadas formas lingüísticas. Para Halliday (2014), si bien el vínculo de realización entre el plano del contenido y el de la expresión, específicamente entre los estratos de la lexicogramática y la fonología, es ampliamente convencional o arbitrario, la realización entre los dos estratos del plano del contenido y entre los dos estratos del plano de la expresión resulta ser un vínculo natural y motivado. En este sentido, el teórico asevera que los patrones de expresión verbal reflejan los patrones del significado y, precisamente, el reto de un abordaje funcional y aplicado es poner de relieve estas relaciones naturales entre la expresión verbal y el significado. Ahora bien, aun cuando el desacoplamiento de los estratos del contenido es vitales para el desarrollo de los procesos semogénicos, en el caso de las metáforas gramaticales, particularmente en las ideacionales, la relación natural entre la semántica y la lexicogramática se torna mucho más compleja y, por tanto, menos transparente. Esta mayor abstracción supone un reto en el aprendizaje de la L2, como se refiere en la sección 1.5.3.4.

1.5.3.1.4. *Instanciación*

La teoría sistémica aborda la lengua desde dos perspectivas: como sistema y como texto. El sistema corresponde al potencial subyacente como un recurso semogénico. El sistema de la lengua se manifiesta y se *instancia* en la forma de texto. Así, todo texto es una *instancia* del sistema subyacente, de modo que, fuera de este, carece de toda existencia significativa. En efecto, el sistema y el texto no existen como realidades independientes, sino que se vinculan por medio del proceso de *instanciación*, a partir de una *escala de instanciación* que contiene dos polos: el sistema, como el potencial general y abstracto, y el texto, como una instancia lingüística concreta. En otras palabras, el sistema de la lengua es una realidad virtual: no se trata de la suma de todos los textos posibles, sino más bien de una entidad teórica que posee determinadas propiedades explicativas (Halliday, 2014).

Asimismo, en la *escala de instanciación*, se reconocen ciertos patrones intermedios, que pueden examinarse tanto desde el polo del sistema como del polo de las instancias. En la primera perspectiva, se identifica un conjunto de subsistemas; en la segunda, tipos de instancia. Desde el foco del sistema, los subsistemas pueden interpretarse como *registros* (ver sección 1.5.3.2.), los cuales se entienden como variedades funcionales de la lengua. Estos suponen la observancia de patrones de ocurrencia del sistema general asociados con un tipo de contexto o situación comunicativa específica; por tanto, implican una configuración particular de las probabilidades sistémicas a partir de selecciones contextualmente motivadas (Halliday, 2014). En virtud de lo anterior, es posible hablar de registro académico.

Por el contrario, desde la perspectiva de las instancias, puede estudiarse primero un texto en concreto para luego hallar afinidades con otros textos en función de determinados criterios. Así, al valorar y comparar una muestra de textos, se pueden identificar tipos textuales con rasgos comunes, que pueden pertenecer a cualquier estrato de la lengua. En este sentido, el reconocimiento de un tipo textual supone un desplazamiento en la escala desde el polo textual hacia el polo del sistema. Ciertamente, la evidencia empírica ha demostrado que los textos varían sistemáticamente en función de los valores y las condiciones contextuales en que se emplean (Halliday, 2014). En todo caso, de acuerdo con la GSF, un análisis gramatical ha de tener en cuenta la posibilidad de alternar de perspectiva para aprehender la interrelación fundamental entre el texto concreto y el potencial sistémico subyacente.

1.5.3.1.5. Metafunción

Para la teoría sistémica, la dimensión social es una parte intrínseca al sistema de la lengua. Por ello, aquella no puede solo limitarse a enlistar los usos funcionales del sistema; más bien ha de “mostrar cuál es la relación dialéctica que se establece entre los usos sociales y el sistema” (Ghío y Fernández, 2008, p. 23). Por ello, según estas autoras, la GSF postula la noción de *metafunción*, que supone un alcance más amplio y alude a las funciones más abstractas que son inherentes a las distintas lenguas. Así pues, si bien las lenguas pueden satisfacer una multiplicidad de funciones en el marco de las culturas que las hablen, existe una serie de funciones que atraviesa la realidad sociocomunicativa de todas las culturas.

En esta línea, para Halliday (2014), las *metafunciones* corresponden a las funciones básicas del lenguaje en relación con el entorno ecosocial. En una primera distinción, este autor propone dos metafunciones: la *ideacional*, vinculada con la capacidad de dar sentido a la experiencia humana, y la *interpersonal*, asociada con la posibilidad de interactuar en las relaciones sociales por medio de la lengua. Todo idioma cuenta con un conjunto de recursos lexicogramaticales para expresar tales significados. Además, la metafunción ideacional contiene, a su vez, dos componentes: el *experiencial* y el *lógico*. El primero se relaciona con la formación de las ideas, así como con la representación e interpretación de la experiencia del mundo exterior y de la realidad interior de los seres humanos; el segundo dispone de una serie de recursos para el establecimiento de las relaciones lógico-semánticas entre las ideas (Ghío y Fernández, 2008). Como este estudio aplicado se centra en la MGI, en los apartados sucesivos se da mayor importancia a esta clase de significados para la expresión escrita.

Por su parte, la metafunción interpersonal se vincula con los significados que se negocian en el marco interactivo de las relaciones sociales con otros participantes. Si bien una cláusula significa algo acerca de algo, también este significado se dirige hacia alguien. Precisamente, la metafunción interpersonal se asocia con este último aspecto. De igual forma, la teoría sistémica contempla la existencia de una tercera metafunción denominada *textual*, que se concibe como la metafunción facilitadora o activadora, por cuanto la metafunción ideacional y la interpersonal dependen del potencial de la lengua para articular secuencias discursivas, organizar el flujo del discurso, así como crear cohesión y continuidad a medida que se generan los significados (Halliday, 2014). Para finalizar esta sección, la

Tabla 4 brinda un cuadro esquemático con las dimensiones fundamentales del lenguaje en la GSF y sus respectivos principios organizativos.

Tabla 4

Resumen de las dimensiones del lenguaje y sus principios organizativos

Dimensión	Principio	Órdenes
Estructura (dimensión sintagmática)	Rango	Cláusula ~ grupo/frase ~ palabra ~ morfema [lexicogramática]
Sistema (dimensión paradigmática)	Delicadeza	Gramática ~ léxico [lexicogramática]
Estratificación	Realización	Semántica ~ lexicogramática ~ fonología ~ fonética
Instanciación	Instanciación	Potencial ~ subpotencial / tipo de instancia ~ instancia
Metafunción	Metafunción	Ideacional [lógica ~ experiencial] ~ interpersonal ~ textual

Nota. Elaborado a partir de Halliday (2014).

1.5.3.2. Lengua y contexto

En la teoría sistémica, la lengua y el contexto mantienen una relación intrínseca de mutua determinación. De acuerdo con Halliday (2014), la GSF desarrolla una teoría ecológica de la lengua pues esta siempre se describe dentro de un entorno semiótico, ya que el uso lingüístico opera siempre en contextos situados. Asimismo, concibe el contexto como una realidad funcionalmente diversificada, puesto que, de manera análoga a la lengua, se extiende a lo largo de una escala de instanciación en la que se disponen dos dimensiones diferentes de la organización contextual: 1) el *contexto de cultura*, el potencial general del contexto de una comunidad, y 2) el *contexto de situación*, las instancias contextuales que involucran personas determinadas que interactúan e intercambian significados en una situación específica.

El contexto de cultura corresponde, entonces, al potencial contextual de una comunidad en el marco de su cultura, de modo que involucra aquello que sus miembros pueden significar en términos culturales. Ello implica interpretar la cultura como un sistema semiótico superior que puede realizarse y manifestarse mediante el sistema semiótico de la lengua. A medida que se desciende en la escala desde este potencial sistémico, pueden

identificarse dominios o instituciones culturales en los cuales se inscriben contextos de situación particulares. Si bien la descripción del potencial global de una cultura puede resultar una tarea abrumadora, la teoría sistémica traza las relaciones semióticas en un dominio institucional determinado al identificar los distintos tipos de situación que componen colectivamente prácticas institucionales de ámbitos como el educativo y académico (Halliday, 2014).

El contexto de cultura es, entonces, un constructo teórico abstracto e ideal que abarca todo el sistema semiótico de la lengua. Puede concebirse como el trasfondo cultural amplio a partir del cual se interpreta lo que se hace o se dice por medio del lenguaje (Ghío y Fernández, 2008). Según Rojas-García (2016b), en el modelo estratificado de la GSF, el *contexto de cultura* corresponde a la capa superior y englobante que se realiza, de modo gradual, a partir de determinadas variables hasta llegar a la emisión lingüística concreta. De hecho, el contexto de un texto se manifiesta mediante la misma expresión verbal. Así, la primera conexión establecida entre la actividad humana y el lenguaje es la que vincula el *contexto de cultura* con el *texto*: el *género*.

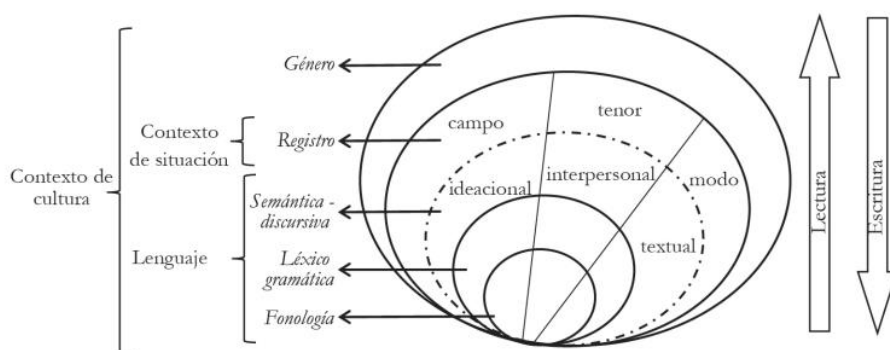
En términos sistémico-funcionales, una definición operativa entiende el *género* como un proceso social que se orienta al cumplimiento de objetivos y que se realiza en etapas. Es un proceso social porque supone una motivación comunicativa con otros; está orientado a objetivos, pues los usos lingüísticos responden a un propósito particular, y se realiza en etapas, ya que, usualmente, requiere más de un paso para acometer sus objetivos (Martin y Rose, 2008). Los géneros se ubican en un estrato superior que contiene el potencial semiótico de la lengua y su funcionalidad, esto es, el sistema lingüístico como recurso semogénico en contexto. En este estrato, la cultura y el contexto de situación se reconstruyen en un estrato sociosemiótico (Rojas-García, 2016b).

En el estrato inferior se ubica el *contexto de situación*, que puede entenderse como una abstracción de la situación comunicativa en la que se emplea el lenguaje (Ghío y Fernández, 2008). El *contexto de situación* se materializa en el *registro*: una variedad funcional de la lengua que depende directamente de la situación comunicativa. Los *registros*, como el académico, se configuran en función de las dimensiones del *campo*, *tenor* y *modo*, y las metafunciones asociadas (Rojas-García, 2016b). Para Halliday (2014), existe un vínculo intrínseco entre el *contexto de situación* y el *registro*, pues se observan

correspondencias sistémicas entre los valores contextuales y los significados involucrados, que se despliegan mediante el sistema lingüístico. Los valores del *campo* se identifican con los significados ideacionales; los valores del *tenor*, con los significados interpersonales, y los valores del *modo*, con los significados textuales.

Según Halliday (2014), cualquier tipo de situación puede caracterizarse a partir de estas categorías operativas y generales. El *campo* se relaciona con lo acontecido en la situación en términos de la naturaleza de la actividad sociosemiótica y del ámbito de la experiencia humana en que esta se inscribe (el tema o materia particular). El *tenor* responde a las características de los participantes en la situación comunicativa: los roles y los valores implicados en función de las relaciones institucionales, las relaciones de poder o el grado de cercanía. El *modo* se asocia con el rol facilitador que desempeña el sistema lingüístico en relación con el modo retórico, esto es, la orientación del texto de acuerdo con el *campo* (informativa, didáctica, explicativa, expositiva, etc.) o con el *tenor* (persuasiva, exhortativa, polémica, etc.). Asimismo, se vincula con aspectos como el turno (dialógico o monológico), el medio (escrito u oral) y el canal en que se realiza el texto (gráfico o fónico). La combinación de variables entre las tres dimensiones condiciona distintos usos lingüísticos, que se derivan de los diversos significados puestos en juego en un tipo de situación dado.

De acuerdo con Rojas-García (2016b), el análisis del *registro* informa sobre cómo las prácticas sociales concretas se relacionan probabilísticamente con determinadas opciones sistémicas, es decir, con recursos lingüísticos particulares. De esto se desprende, en gran medida, su valor pedagógico. Según la teórica, la experiencia del *contexto de cultura* y del *contexto de situación* se transforman en significado lingüístico al atravesar el nivel semántico. Posteriormente, este significado se realiza en expresión verbal en la lexicogramática que, en última instancia, se manifiesta en la realidad fónica o grafológica. En la Figura 6, se esquematizan las relaciones entre los distintos niveles del contexto y la lengua, las cuales están implicadas en los procesos de alfabetización académica desde la perspectiva de la producción y la comprensión de los textos escritos. Para la autora, en el proceso de lectura, los estudiantes, a partir del material grafológico, infieren los procesos sociales que la instancia textual configura. A su vez, la escritura supone la producción de un texto concreto a partir de un requerimiento sociocomunicativo dado.

Figura 6*Estratificación del contexto y del sistema lingüístico***Nota.** Tomado de Rojas-García (2016b).

1.5.3.3. Los estratos lingüísticos de contenido (semántica y lexicogramática) y la metafunción ideacional

Como se ha referido, el plano de contenido en una lengua se desdobra en dos niveles: la semántica y la lexicogramática. La semántica corresponde al estrato mayor dentro del sistema lingüístico, que funciona como una interfase entre los recursos lexicogramaticales y el entorno. De este modo, interactúa con el contexto y con otros sistemas semióticos que operan en el contexto. La unidad básica de análisis de este nivel es el *texto*, o sea, la lengua que funciona en contexto como una instancia del sistema semiótico. Todo texto se organiza internamente a modo de patrones de significado lógico, experiencial, interpersonal y textual; externamente, como una unidad que actúa en un contexto de situación determinado, de manera que la estructura de este se proyecta en el texto. Los elementos contextuales son realizados por los patrones de significado de cada metafunción en la instancia textual (Halliday, 2014).

Desde la perspectiva ideacional¹¹, todo texto como unidad semántica se compone de dominios semánticos de distinta proporción. Así pues, tal unidad está integrada por

¹¹ Esta investigación se centra en la dimensión ideacional del estrato semántico; no obstante, todo texto, simultáneamente, organiza sus significados en términos interpersonales como una serie de intercambios negociados entre productor(es) y destinatario(s). Tales intercambios se impulsan localmente mediante movimientos realizados por las cláusulas. Asimismo, los textos se articulan en patrones de significado textual, o sea, como un flujo de información que progresa desde la globalidad del texto, a través de los párrafos retóricos, hacia las ondas locales o mensajes, o sea, *cuantos* de información realizados por las cláusulas (Halliday, 2014).

parasemas o *parágrafos retóricos*, los cuales son subunidades semánticas que no necesariamente se corresponden con los párrafos ortográficos en los textos escritos. Cada una de estas subunidades se articula a partir de un conjunto de *secuencias* que, a su vez, se componen de *figuras*, es decir, configuraciones de un Proceso y sus participantes, así como de ciertas circunstancias asociadas. Los dominios más localizados dentro de un texto, como las secuencias y las figuras, se realizan típicamente por medio de recursos gramaticales. De manera prototípica y congruente, las figuras se realizan con los recursos experienciales de las cláusulas; las secuencias se configuran con los recursos lógicos implicados en los complejos clausulares. Por otra parte, los parasemas y los grupos integrados por estos corresponden a unidades conformadas con los recursos de las relaciones lógico-semánticas (Halliday, 2014).

La lexicogramática traba e integra, entonces, las estructuras locales del texto al construirlas como significado y expresión verbal (Halliday, 2014). Puesto que este trabajo aplicado se enfoca en los significados realizados por las MGI, interesan fundamentalmente las secuencias y figuras. Así pues, se debe abordar la realización de los significados ideacionales en el sistema de TRANSITIVIDAD y en el LÓGICO-SEMÁNTICO (ver sección 1.5.3.3.4.), y se requiere comprender la organización estructural de las siguientes unidades lexicogramaticales: el complejo clausular, la cláusula, los grupos o frases, así como las palabras que los componen. Como se explica más adelante, las expresiones metaforizadas suponen una serie de reajustes dinámicos entre tales unidades. Empero, es necesario precisar antes el funcionamiento de las realizaciones congruentes o no metafóricas, para luego examinar las operaciones de reajuste.

Dicho esto, toma gran relevancia la dimensión constitutiva del lenguaje, específicamente, en el estrato lexicogramatical. Para examinar con detalle los distintos constituyentes de este nivel, primero resulta fundamental observar los cinco principios de la constitución en la lexicogramática descritos por Halliday (2014):

- a) Existe una escala de rango en la gramática de cada lengua. Para la lengua española, el orden descendente es el siguiente: cláusula – grupo o frase – palabra – morfema.
- b) Cada unidad está integrada por unidades del rango inmediatamente inferior.

- c) Las unidades de cada rango pueden formar complejos. No solo existen los complejos de cláusulas, sino también de frases, grupos, palabras e, incluso, de morfemas, los cuales se generan con los mismos recursos gramaticales.
- d) Existe un potencial de *cambio de rango* por el cual una unidad de un rango dado puede degradarse, para que funcione en la estructura de una unidad de su propio rango o de uno inferior. Comúnmente, aunque no de modo exclusivo, una cláusula puede degradarse e incrustarse en un grupo.
- e) Bajo ciertas circunstancias, una unidad puede encapsularse dentro de otra, pero no como un constituyente de esta; la unidad encapsulada simplemente la separa en dos partes discretas.

Al comprender estos principios constitutivos, es posible avanzar hacia una descripción de la lexicogramática española con la cláusula como punto de partida para el análisis. Ello supone establecer una distinción teórica entre lo que se entiende por unidades gramaticales y unidades grafológicas, de cara a un análisis gramatical con fines didácticos. La unidad mayor de la lexicogramática, la cláusula, no necesariamente es homologable con la noción tradicional de oración en la grafología. La primera corresponde a criterios estrictamente gramaticales, mientras que la segunda se trata de una unidad derivada de criterios ortográficos: se entiende por oración la unidad del discurso separada por puntos. Aunque las coincidencias no se mantengan en todos los casos, sí suelen existir correspondencias entre ambos planos: la oración escrita tiende a asociarse con el complejo clausular de la lexicogramática; las suboraciones, con las cláusulas (Halliday, 2014). Conviene, entonces, para el análisis de este trabajo aplicado atenerse estrictamente al punto de vista lexicogramatical. Por ello, para evitar cualquier confusión, se sigue la nomenclatura propia de la GSF para el nivel de la lexicogramática: la cláusula, los constituyentes de esta y los complejos que puede formar.

En la GSF, la cláusula es la unidad central de procesamiento del estrato lexicogramatical, por cuanto es en su estructura donde se integran los distintos significados (ideacional, interpersonal y textual). En esta línea, para entender cabalmente el funcionamiento de las cláusulas y sus constituyentes, se requiere distinguir dos dominios conceptuales que, aunque relacionados, responden a dos categorías y herramientas de análisis distintas: las *clases gramaticales* y las *funciones gramaticales*. Las clases son

conjuntos de elementos que guardan similitud en relación con cierto criterio de clasificación. En este ámbito caben, por ejemplo, nociones como las clases de palabras, propias de las gramáticas tradicionales (sustantivo, verbo, adverbio, preposición, etc.). Asimismo, otras unidades pueden ser entendidas como clase: hay clases de cláusulas, clases de grupos, clases de frases, clases de morfemas. Entre las clases de grupo, por ejemplo, se identifican las categorías habituales de grupo nominal, grupo verbal, grupo adverbial, etc. (Halliday, 2014).

En este punto, es relevante indicar que, para Halliday (2014), la clase de un elemento dado puede indicar, de forma general, el rango de funciones gramaticales que este podría desempeñar potencialmente. No obstante, la etiqueta de clase es incapaz de evidenciar, por sí misma, la función o el rol específico que juega el elemento en una instancia estructural concreta. Por tanto, se requiere considerar, además de las clases, un repertorio de categorías funcionales, así como observar los patrones de correspondencia entre ambos dominios categoriales.

De este modo, Halliday (2014) afirma que las categorías funcionales, o funciones gramaticales, proveen una interpretación de la estructura en relación con el potencial semogénico general del sistema. En este sentido, la estructura funcional de una cláusula está integrada por grupos con determinadas clases de palabras que realizan ciertas funciones. Por ejemplo, en el plano ideacional, un grupo nominal puede codificar y realizar la categoría funcional de Actor; un grupo verbal, la de Proceso, y otro grupo nominal, la función de Meta (ver sistema de TRANSITIVIDAD, sección 1.5.3.3.4.). Esta nomenclatura funcional puede elaborarse de modo más específico a medida que se ramifican funciones más delicadas que se derivan de un análisis sistémico. Es decir, pueden establecerse, por ejemplo, distintos tipos de Proceso.

Por otro lado, la mayoría de las unidades estructurales que componen una cláusula tiene más de una función en esta. Para comprender esta premisa, es necesario retomar el concepto central de metafunción, pues una cláusula integra simultáneamente varias líneas de significado, que se relacionan, respectivamente, con las metafunciones ideacional, interpersonal y textual. En una cláusula, un mismo grupo nominal puede asociarse con tres categorías funcionales distintas, cada una de las cuales se liga con un sistema propio de cada metafunción (Halliday, 2014). Con un afán operativo y didáctico, la multidimensionalidad del significado de la cláusula, configurado por las tres metafunciones, puede ilustrarse con

el análisis de esta figura: *El profesor entregó los exámenes*. El grupo nominal subrayado cumple diferentes funciones según el plano de significado que se examine.

En la metafunción ideacional, la cláusula se significa como la representación de un Proceso que ocurre en la experiencia humana. Así, el grupo nominal destacado se concibe como un Actor, el cual es el participante activo que lleva a cabo un Proceso de tipo material. En la metafunción interpersonal, la cláusula se concibe como un intercambio, como una transacción entre un emisor y un destinatario del enunciado. El grupo nominal en cuestión corresponde, entonces, a la categoría funcional de Sujeto, es decir, el elemento al que el hablante responsabiliza de la validez de lo que enuncia, de modo que se asume como una garantía del intercambio. En la metafunción textual, la cláusula se piensa en términos de mensaje, o sea, como un cuanto de información en el flujo discursivo. El grupo nominal, en esta dimensión del significado, corresponde a la categoría funcional Tema, que se entiende como el punto de partida para enunciar el mensaje, o sea, el elemento que el productor elige para anclar lo que expresa.

Toda cláusula, entonces, es una entidad compuesta, pues no se constituye de una única dimensión estructural, sino de tres: como representación, como intercambio y como mensaje. Estas tres facetas semánticas aluden a tipos distintos de significado en la estructura clausular y cada una de ellas se construye por la configuración de categorías funcionales particulares. Esto implica que una función como la de Actor no opera de manera aislada, sino a partir de su correspondencia con otras funciones que pertenecen al mismo ámbito de significado. En suma, la significancia de las etiquetas funcionales radica, precisamente, en su interrelación con las otras funciones con las que establece patrones de asociación estructural. Así, la configuración total de las funciones es la que articula y realiza el significado; a su vez, la vinculación entre estas es lo que forma la estructura sintagmática (Halliday, 2014). Puesto que la investigación se enfoca en las MGI, el abordaje prioriza las configuraciones funcionales propias de la metafunción ideacional realizadas en la estructura de la cláusula.

Aclaradas estas premisas generales, se describen los constituyentes de la cláusula, tanto en su dimensión estructural como funcional, para el significado ideativo. En el plano de la estructura, se toma la cláusula como unidad central de la lexicogramática y rango básico de análisis, y se establece el siguiente orden relativo en la escala de rango: *por debajo de la cláusula*, es decir, el grupo y la frase, que, a su vez, se compone de palabras integradas por

morfemas; *por encima de la cláusula*: la configuración de complejos clausulares con recursos tácticos (Ghío y Fernández, 2008).

1.5.3.3.3. *Por debajo de la cláusula: unidades constituyentes de la cláusula*

Por debajo de la cláusula, se destacan dos unidades constituyentes fundamentales: las palabras y los grupos. Las primeras corresponden a las unidades intermedias entre el grupo o frase y el morfema. Como clases gramaticales, pueden reconocerse tres clases principales que realizan el significado experiencial en la cláusula: *nominales*, *verbales* y *adverbiales* (Halliday, 2014). Las *palabras nominales* presentan los referentes, es decir, las personas, objetos o entidades que construyen los participantes involucrados en el Proceso de la cláusula. Son fundamentalmente de tres tipos: los nombres o sustantivos, comunes o propios; los adjetivos, ya sean calificativos, determinativos o numerales; los pronombres, que cumplen las mismas funciones gramaticales de los nombres y solo se diferencian en la información explícita que comunican. Además, en términos morfológicos, un pronombre en español no se combina con una marca de posesión.

A su vez, las *palabras verbales* construyen los Procesos. Estas pueden ser tanto verbos finitos (conjugados), léxicos y auxiliares, como verboides (infinitivo, participio y gerundio). Las *palabras adverbiales* incluyen tanto los adverbios como las conjunciones, y posibilitan la representación de las circunstancias en torno a los Procesos. Por su parte, las preposiciones no corresponden a una subclase de los adverbios, sino que funcionalmente se vinculan con los verbos, como se explica más adelante (Ghío y Fernández, 2008).

Por su parte, un grupo corresponde al rango ubicado entre la cláusula y la palabra. Opera en el interior de la cláusula y se compone de una serie de piezas léxicas que se combinan en una estructura lógica, de manera que puede concebirse como un complejo de palabras. La relación lógica básica establecida entre los constituyentes del grupo es la modificación: un Núcleo es modificado por elementos adyacentes (Premodificadores y Posmodificadores) (Ghío y Fernández, 2008). En la Tabla 5, se identifican las principales clases de grupos en español, que se definen por la naturaleza de su Núcleo.

Tabla 5

Principales grupos de palabras del español según la naturaleza de su Núcleo

Clase de grupo	Núcleo	Modificadores prototípicos ¹²	
		Premodificadores	Premodificadores
Nominal con sustantivo ¹³	Sustantivo que representa funcionalmente una Entidad	Indicador Determinante específico o inespecífico Numerativo Cuantificador definido (cardinales) o indefinido Ordinativo definido (ordinales) o indefinido Descriptor ¹⁴ Adjetivo o grupo adjetival Foco Grupo nominal incrustado	Clasificador Adjetivo Nombre adposicional Frase preposicional Calificador Adjetivo Grupo nominal Frase preposicional Cláusula incrustada
Nominal con adjetivo	Adjetivo que representa una Cualidad o propiedad	Adverbio o grupo adverbial	Frase preposicional
Verbal	Verbo finito o frase verbal (verbo finito + auxiliar + auxiliado o léxico) que construye un Proceso en la realidad humana externa o interna	Adverbio o grupo adverbial	Adverbio o grupo adverbial Frase preposicional Grupo nominal
Adverbial	Adverbio que construye una circunstancia	Adverbio	Adverbio Frase preposicional

Nota. Elaborado a partir de Halliday (2014) y Ghío y Fernández (2008).

¹² En este trabajo, se adopta la nomenclatura de funciones modificadoras del nombre propuesta por Rose y Martin (2012), pues se considera que resulta más comprensible y descriptiva con fines didácticos. En la mediación, se retoma esta terminología: el Deíctico se denomina Indicador; el Epíteto, Descriptor. Además, se incluye la función Foco.

¹³ En términos funcionales, podría ser sustituido por un pronombre u otra proforma.

¹⁴ Si bien el Descriptor suele ocupar la posición del posmodificador en el grupo nominal español, también puede ser un premodificador de dicha unidad. La distribución se fundamenta en motivaciones semántico-pragmáticas (Quiroz y Martin, 2021).

Además de las clases de grupo esbozadas en la Tabla 5, Halliday (2014) concibe otros dos grupos por modificación: los *conjuntivos* y los *preposicionales*. Siguiendo a Ghío y Fernández (2008), en español, los primeros se componen de palabras conjuntivas agrupadas lógicamente, como *si bien*, *aun cuando*, *tanto como*, *ya que*, *siempre que*, *o sea*. A su vez, las preposiciones construyen grupos mediante una relación lógica de modificación, en la que una preposición opera como Núcleo que se expande en otras para formar estructuras complejas, por ejemplo, *en frente de*, *frente a*, *justo detrás de*. En términos funcionales, los grupos preposicionales equivalen a una preposición.

Ahora bien, la GSF establece una importante distinción conceptual entre el *grupo* y la *frase preposicional*. Esta última, a diferencia del grupo, no consiste en una expansión a partir de una palabra, sino en la contracción de una cláusula con la cual está emparentada sistémicamente. Por ello, se concibe como una especie de cláusula en miniatura, cuya estructura prototípica es preposición + grupo nominal. Al contraerse la cláusula, no es un verbo el que realiza la función del Proceso sino una preposición, por ejemplo: *comida sin preservantes*. *Las personas que trabajan en una oficina tienen las fotos de sus familiares sobre el escritorio mirando hacia ellas*. *Para mí, un abogado es básicamente el profesional que conoce las leyes de un país*. En todo caso, en la escala de rango, las frases ocupan el rango intermedio entre la cláusula y la palabra, como sucede con los grupos (Ghío y Fernández, 2008).

Por otro lado, en relación con los grupos nominales, se ha priorizado un criterio funcional para describir los modificadores expuestos en la Tabla 5, debido a la diversidad y complejidad categorial de estos, así como a la particular relevancia de las nominalizaciones en este trabajo. Como premisa general de la GSF, se entiende que una función no sostiene una relación biunívoca con una categoría o clase de palabra única. Más bien, una misma función puede ser realizada por más de una categoría o clase (Quiroz y Martín, 2021). Por ello, en este esbozo se indican cuáles unidades estructurales o clases de palabras realizan las categorías funcionales, las cuales se explican seguidamente de forma general.

En primer lugar, los Indicadores son elementos funcionales del grupo nominal que participan en la categorización de la Entidad expresada por el Núcleo (nombre). El funcionamiento de la deixis nominal se deriva de las opciones en el sistema de

DETERMINACIÓN¹⁵, de modo que existen elementos específicos y elementos inespecíficos¹⁶. Entre los primeros, figuran prototípicamente los determinantes demostrativos (*este, esa, aquellos...*), los posesivos (*mi, tu, sus...*), los interrogativos (*qué, cuál(es)...*) y los artículos definidos (*el, la, los, las*); entre los segundos, los determinantes inespecíficos totales (*todos, ambos, cada, cada uno de, ningún, ninguno de...*) o parciales (*un, unas, alguna, algunos, cierto, cierta, cualquier...*). Por su parte, los Numerativos codifican un rasgo numérico que identifica un subconjunto de la Entidad, ya sea cantidad u orden, de modo exacto o inexacto. Los cuantificadores pueden especificar una cantidad precisa (números cardinales: *dos medidas, siete participantes*) o una imprecisa (*muchos diagnósticos, pocos estudios*). A su vez, los ordenativos, señalan la posición exacta de un elemento en un ordenamiento dado (números o expresiones ordinales: *el segundo grupo* o *la última encuesta*) o una posición inexacta (*el siguiente grupo, el grupo precedente*) (Halliday, 2014).

Asimismo, Rose y Martin (2012) plantean la existencia de otro premodificador: el Foco. Esta función antecede el Indicador y, en términos ideacionales, delimita la referencia de la Entidad al brindar una perspectiva particular sobre esta: una parte, una faceta, una medida, un tipo o un grupo. La función Foco se realiza prototípicamente como un grupo de palabras incrustado, que se liga con el Indicador o la Entidad mediante la preposición *de*: [*uno de*], [*la parte frontal de*], [*la mayoría de*], [*un montón de*], [*el resto de*], [*un trozo de*], [*una manada de*], etc. Se incluyen, entonces, las denominadas construcciones binominales [*N₁ de N₂*] cuyo primer nombre corresponde a un sustantivo cuantificador o de clase, el cual alude a un significado más general y con una autonomía semántica limitada. A su vez, el segundo nombre de la construcción se identifica como el Núcleo del grupo, toda vez que se conciba como el elemento que proporciona referencialmente la clase designativa (Rodríguez, 2023), el cual es acotado ideacionalmente por el Foco.

A su vez, los Descriptores refieren una Cualidad del subconjunto al que pertenece la Entidad, por ello, estos elementos suelen ser realizados por adjetivos. Existen dos modalidades principales: los *experienciales*, en los que la Cualidad corresponde a una propiedad o característica objetiva de la Entidad en sí misma (*blanca leche, oscura noche*); los *actitudinales* o *interpersonales*, que expresan la actitud del hablante en relación con la

¹⁵ En atención a las convenciones propias de la GSF, los nombres de los distintos sistemas (relaciones paradigmáticas) se destacan con versalitas (Quiroz, 2016).

¹⁶ Para una descripción sistémica más pormenorizada, ver Halliday (2014).

Entidad (*espléndida* *ceremonia*, *valiosa* *investigación*) (Halliday, 2014). Siguiendo a Quiroz y Martin (2021), la distribución estructural de esta función está motivada por criterios semántico-pragmáticos, que se relacionan principalmente con la metafunción interpersonal: la posición prenominal (premodificador) se vincula con el sistema interpersonal de VALORACIÓN, particularmente, la GRADACIÓN y la ACTITUD. En este sentido, para los autores, los Descriptores antepuestos corresponden a adjetivos adverbiales o adjetivos calificativos evaluativos, los cuales admiten gradación mediante adverbios de grado o elativos.

Los Clasificadores son una categoría funcional que distingue la subclase a la que pertenece una Entidad; por ello, codifican subconjuntos organizados por relaciones semánticas de diferencia o exclusión mutua dentro de un conjunto. En español, suelen realizarse mediante un adjetivo, un nombre adposicional o una frase preposicional (*tren eléctrico*, *investigación cuantitativa*, *termómetro de mercurio*...) y, a diferencia de los Descriptores, nunca pueden anteponerse al Núcleo y no aceptan grados de comparación o de intensidad (Halliday, 2014). Asimismo, es importante destacar que el Clasificador establece una relación muy estrecha con la Entidad, de manera que ninguna otra función puede interponerse entre ellos; discursivamente, ambos elementos conforman una sola entidad referencial, es decir, son recuperados como un único referente. De hecho, las unidades léxicas que realizan los Clasificadores no admiten expansión (Quiroz y Martin, 2021). Por otra parte, Halliday (2014) señala que si bien los Clasificadores se emplean en textos de diversos registros, resultan altamente funcionales en aquellos en los que la clasificación es un aspecto fundamental del campo, por ejemplo, los académicos, científicos o tecnológicos.

Un Calificador posmodifica una Entidad al asignarle una característica derivada de un Proceso dentro del que aquella es, directa o indirectamente, un participante. En español, se realiza como un adjetivo, otro grupo nominal (modificación por aposición), una frase preposicional e, incluso, una cláusula incrustada. Estas dos últimas son unidades que han experimentado una degradación, pues proceden de estructuras de un rango superior o, al menos, de uno equivalente al del grupo nominal, de tal forma que devienen en un constituyente de este. Una frase preposicional consiste en la reducción de una cláusula, por ejemplo: *arroz [con pollo]* ~ *arroz [[que contiene pollo]]*. A su vez, las cláusulas incrustadas en función de Calificador son cláusulas relativas definidas que modifican el Núcleo, por ejemplo: *los niños [[que portan camiseta verde]]* ~ *los diagnósticos [[que no obtuvieron*

resultados]]. De hecho, estas cláusulas podrían realizarse con frases preposicionales análogas: *los niños [con camiseta verde]* y *los diagnósticos [sin resultados]*. Como se detalla en la sección 1.5.3.4., estos recursos son muy productivos en el desarrollo de la densidad léxica mediante la MGI: los participantes o circunstancias de una cláusula podrían configurarse como Calificadores que modifican el Núcleo (el Proceso nominalizado), por ejemplo: *la eliminación [de las restricciones [sobre las ventas]]* (Halliday, 2014).

Asimismo, Quiroz y Martin (2021) han descrito el Calificador como una función que aporta información adicional para especificar la referencia a una Entidad. Tal especificación suele establecerse en relación con otra entidad discursiva. Según los autores, tal recurso funcional se vincula, de forma particular, con las metafunciones ideacional y textual. En términos fundamentalmente ideacionales, el Calificador acota la referencia a una Entidad que se presenta por primera vez en el discurso, de modo que delimita y aclara información léxica sobre su identidad. Así pues, este recurso figura en grupos nominales con un Indicador realizado mediante un determinante inespecífico, por ejemplo: *una propuesta [en discusión]*. En cuanto al plano textual, el Calificador se asocia con la referencia fórica o recuperación de una Entidad presentada previamente en el discurso. Este es el caso de los Calificadores presentes en grupos nominales con un Indicador realizado por un determinante específico, por ejemplo: *la propuesta [en discusión]* (Quiroz y Martin, 2021). Por último, la Figura 7 ofrece un esbozo del potencial estructural del grupo nominal en español.

Figura 7

Estructura potencial del grupo nominal en español

Foco ^ Indicador (^Descriptor) ^ **Entidad** ^ Clasificador ^ Descriptor (^Indicador) ^ Calificador

Nota. Adaptación a partir de Quiroz y Martin (2021)¹⁷.

¹⁷ De acuerdo con las convenciones de notación sistémica, en el plano de las relaciones sintagmáticas, se utiliza el símbolo circunflejo ^ para indicar la ordenación relativa de los elementos funcionales posibles en una secuencia (Quiroz, 2016). En otras palabras, este símbolo debe leerse como “seguido por” (Banks, 2002).

1.5.3.3.4. *El sistema de TRANSITIVIDAD en la metafunción ideacional experiencial*

Este subapartado aborda cómo los distintos constituyentes de la cláusula, organizados en grupos de palabras, realizan el significado ideacional experiencial. En este sentido, la cláusula se entiende como un modo de representar diversos modelos de la experiencia humana, tanto interna como externa, y de fijar un ordenamiento lingüístico al incesante flujo de eventos en dicha realidad. Precisamente, el sistema de TRANSITIVIDAD aporta un amplio repertorio de recursos gramaticales para construir en cada cláusula una *figura*, esto es, un cuanto de cambio en el flujo de eventos. Toda figura se compone de un Proceso, desarrollado en el tiempo, y unos participantes involucrados directamente en el Proceso. De igual forma, aunque no estén implicadas directamente, en torno al Proceso pueden orbitar circunstancias de diversa naturaleza: temporal, espacial, de causa, de manera, entre otras (Lavid et al., 2010).

Según Lavid et al. (2010), es posible identificar un sistema de TRANSITIVIDAD NUCLEAR, el cual incluye el Proceso y sus participantes. De este sistema, se deriva el de TIPO DE PROCESO, que determina la naturaleza de los participantes y la forma en que estos interactúan. A su vez, la TRANSITIVIDAD CIRCUNSTANCIAL refiere las distintas circunstancias implicadas en las cláusulas. De acuerdo con Ghío y Fernández (2008), prototípicamente, el Proceso es realizado por medio de un grupo o palabra verbal; los participantes, por un grupo o palabra nominal, y las circunstancias, por un grupo adverbial, un grupo nominal o una frase preposicional. Asimismo, en relación con la TRANSITIVIDAD NUCLEAR, las autoras destacan el concepto de función inherente. Este corresponde a un constructo de naturaleza estrictamente gramatical que alude a una función intrínsecamente vinculada con un determinado tipo de Proceso. Si bien se trata de un concepto similar al de función obligatoria, la inherente propone que un rol o participante es exigido por un Proceso incluso cuando no se manifiesta explícitamente en la estructura de la cláusula. Las circunstancias, en cambio, nunca corresponden a funciones inherentes.

Ahora bien, Ghío y Fernández (2008), siguiendo a Halliday (2014), reconocen seis tipos distintos de Proceso para el español. Estos se conceptualizan, en una primera instancia, a partir de la distinción básica entre los procesos que representan la realidad que se manifiesta en el mundo externo y los que representan la realidad interior (conciencia e imaginación). Esta discontinuidad entre los procesos que ocurren en el entorno externo y en la conciencia permite distinguir, respectivamente, entre procesos materiales y procesos mentales. De igual

forma, la GSF propone un tercer tipo: los procesos relacionales, por cuanto el sistema lingüístico les permite a las personas realizar operaciones de generalización y abstracción, al relacionar un fragmento de la experiencia con otro (*x es igual a y; x es una parte de y; x es un tipo de y*).

Los tres tipos anteriores corresponden a los procesos básicos del sistema TRANSITIVIDAD; sin embargo, la GSF también reconoce otros tres tipos intermedios, que se sitúan entre los límites de los principales. Los procesos intermedios son los de comportamiento, los verbales y los existenciales. Los primeros se ubican entre los materiales y los mentales, de modo que representan la manifestación exterior de un proceso interno, por ejemplo, la externalización de un estado de conciencia o un proceso fisiológico. Los verbales se sitúan entre los mentales y los relacionales: expresan relaciones simbólicas elaboradas por la conciencia, que se actualizan mediante la lengua. Por último, los procesos existenciales, ubicados entre los materiales y los relacionales, representan la existencia de una Entidad o que determinado Fenómeno *es, existe u ocurre*. En la Tabla 6, se esbozan los tipos de procesos básicos en relación con sus participantes prototípicos en español; en la Tabla 7, los tipos de procesos intermedios.

Tabla 6*Procesos básicos del español y sus participantes*

Tipo de proceso	Descripción	Participantes
Materiales <i>(hacer, causar)</i>	Representan acciones o sucesos perceptibles y concretos en el mundo material y externo, como el movimiento en el espacio o el cambio en el estado físico de un objeto. Son también un modelo para representar sucesos o cambios en fenómenos abstractos.	Inherentes Actor: persona o ser animado que realiza una acción, o ente inanimado que genera un evento. Meta: aquello hacia lo que se extiende el Proceso y que es afectado de alguna forma por este. Se relaciona con la distinción básica entre procesos transitivos e intransitivos. Para los transitivos, la Meta es inherente y puede ser de dos tipos: Meta producto de la acción y Meta que existe antes de la acción pero que es afectada por esta de cierta manera. No inherentes¹⁸ Alcance: participante no afectado por el Proceso que especifica el alcance o rango del suceso o acción. Beneficiario: ente beneficiado por la acción.
Mentales <i>(pensar, sentir, evaluar)</i>	Representan un proceso de conciencia, imaginación o percepción que experimenta una persona consciente o una entidad humanizada. Estos procesos son siempre transitivos, por cuanto todos implican potencialmente tanto un Perceptor como un Fenómeno. Aunque no siempre se expliciten en la estructura de la cláusula, ambos participantes están implicados necesariamente.	Inherentes Perceptor: participante dotado de conciencia que piensa, siente o percibe un Fenómeno. Fenómeno: realidad pensada, percibida o creada por la conciencia del Perceptor. Puede ser un objeto, sustancia, institución, abstracción, así como actos o hechos. Se realiza mediante grupos nominales o por medio de una cláusula proyectada que depende del Proceso principal. Este refiere la idea o percepción producida por un Proceso mental. Cuando lo percibido no corresponde a una cosa, sino a un hecho, se emplea la noción de Metafenómeno: contenido del proceso

¹⁸ Los participantes no inherentes no son exclusivos de un Proceso dado; pueden aparecer en otros tipos.

		mental que un Perceptor construye por proyección, generalmente mediante un discurso indirecto.
Relacionales (<i>ser, estar</i>)	Establecen una relación entre dos partes o Entidades distintas. Se distinguen tres tipos principales: - Intensivo (<i>ser, parecer</i>): X es A. - Posesivo (<i>tener o ser + posesivo/frase preposicional que indica posesión</i>): X tiene A. - Circunstancial (<i>ser o estar + circunstancia espacial, temporal, etc.</i>): X está en A. Cada una de las categorías anteriores puede ser, a su vez, de tipo atributivo o identificativo: Cláusulas atributivas (A es un atributo de X) Ambos participantes poseen el mismo orden de abstracción, pero varían en su generalidad. La relación es análoga a la que existe entre un miembro y una clase. Emplean típicamente el verbo <i>ser</i>, pero también recurren a otros verbos adscriptivos como <i>estar, parecer, permanecer, resultar, mantenerse, sentirse, ponerse, tornarse, volverse, quedarse o hacerse</i>. No son reversibles y no admiten las construcciones pasivas. Cláusulas identificativas (A es la entidad de X) Representan una relación general de simbolización entre dos participantes de diferente nivel de abstracción. Emplean habitualmente el verbo <i>ser</i>, pero también admiten otros verbos de tipo ecuativo como <i>significar, indicar, sugerir, implicar, reflejar, representar, realizar, construir, formar, ejemplificar o ilustrar</i>. Son reversibles y admiten formas pasivas.	Inherentes de las cláusulas atributivas Una Cualidad es atribuida a una Entidad: Portador: Entidad a la que se adscribe el Atributo. El Portador es el miembro de la clase descrita por el Atributo. Atributo: Cualidad o propiedad atribuida al Portador. En las posesivas, también se habla de Poseedor y Poseído. Inherentes de las cláusulas identificativas Se asigna una Entidad para identificar otra (<i>X es identificada por A o A sirve para definir la identidad de X</i>): Identificado o Símbolo: categoría no específica que se identifica por un Valor de orden más abstracto. Identificador o Valor: categoría más general que establece una relación simbólica con un Símbolo más concreto.

Nota. Elaborado a partir de Ghío y Fernández (2008).

Tabla 7

Procesos intermedios del español y sus participantes

Tipo de proceso	Descripción	Participantes
Verbales (decir)	Son una derivación de los procesos mentales que implican un <i>decir</i>: <i>decir, afirmar, comentar, declarar, preguntar, ordenar, ofrecer, demandar, contar, relatar...</i> Esta acción puede ser tanto en un sentido literal como en un intercambio simbólico de significado, por ejemplo: <i>El estudio indica que no hay pruebas suficientes. Mi reloj señala que son las once menos cuarto.</i>	Inherentes Emisor: ente humano o personificado que enuncia o expresa un contenido. Locución: contenido del <i>decir</i> que se representa con una cláusula proyectada, que puede enunciarse mediante una cita directa o indirecta. Este participante también se conoce como Informe cuando la referencia al contenido no se expresa con una cláusula, sino con un grupo nominal que implica acción verbal. No inherente Destinatario: receptor de una interacción discursiva.
Existenciales (haber, existir, aparecer)	Se ubican entre los materiales y los relacionales. Son similares a estos últimos pues representan un participante involucrado en un proceso de <i>ser</i>, pero se distinguen de ellos ya que solo construyen un participante.	Inherente Existente: ente que existe u ocurre en la realidad. Se asocia, frecuentemente, con una circunstancia espacial o temporal.
De comportamiento (actuar)	Se ubican entre los mentales y los materiales, y representan conductas, comportamientos psicológicos o manifestaciones fisiológicas o corporales típicamente humanas. Se subcategorizan de la siguiente forma: Percepción: <i>observar, fijarse, visualizar, inspeccionar, escuchar, oler, sentir, gustar...</i> Cognición: <i>ponderar, resolver, trabajar, calcular, meditar...</i> Afecto: <i>sonreír, enojarse, reír, jadear, estremecerse, besar, mimar, abrazar...</i>	Inherente Actuante: ente humano y consciente o ser personificado que se comporta de cierta manera. No inherente Alcance: participante que no es afectado por el Proceso, sino que especifica el alcance o el rango del comportamiento.

	Acción verbal: <i>gritar, insultar, alabar, halagar, quejarse, tartamudear, murmurar, chismorrear, conversar, cantar, gesticular, roncar...</i> Estos procesos se entienden como una modalidad “activa” y de comportamiento de los procesos mentales y verbales, de modo que el <i>sentir</i> y el <i>decir</i> se construyen como una actividad. Los procesos de comportamiento se asemejan a los materiales en que no proyectan otra cláusula y en que pueden emplear una representación no marcada del presente, como el presente progresivo. Asimismo, gramaticalmente, se asemejan más a un proceso material que a uno mental, lo cual se evidencia en sus participantes.	

Nota. Elaborado a partir de Ghío y Fernández (2008).

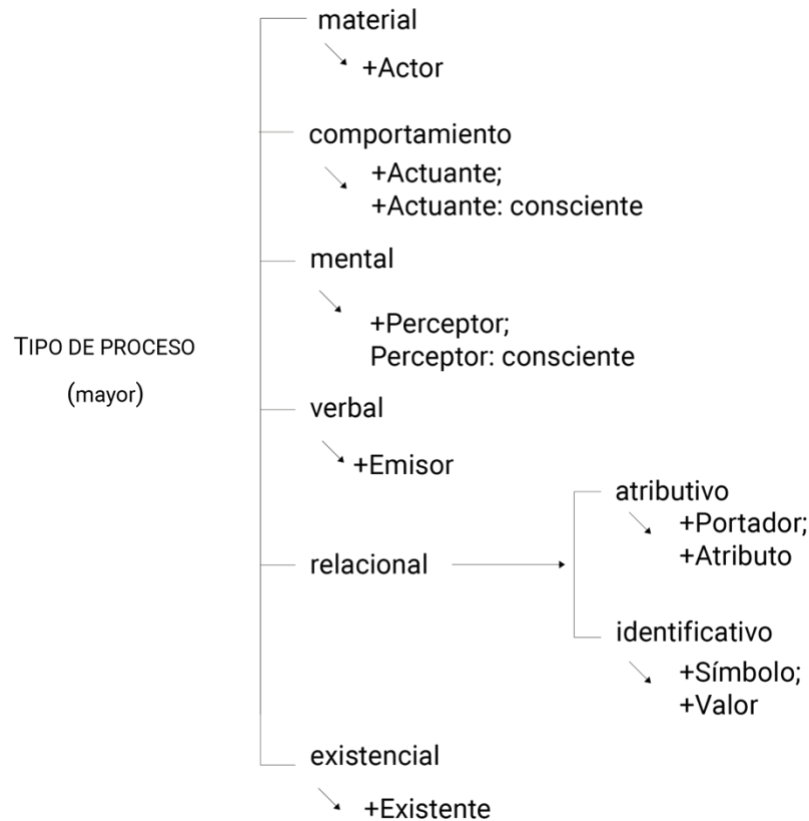
Además de los participantes señalados anteriormente, junto al Proceso pueden aparecer distintas circunstancias. Estas no son exclusivas ni inherentes a ningún tipo específico de Proceso. Según Ghío y Fernández (2008), las principales circunstancias son:

- Localización: temporal (¿cuándo?) o espacial (¿dónde?).
- Extensión: temporal (¿durante cuánto tiempo?) o espacial (¿hasta dónde?).
- Manera: medio, calidad o comparación (¿cómo?).
- Causa: razón (¿por qué?).
- Propósito: finalidad (¿para qué?).
- Patrocinado: ¿en representación de quién?
- Contingencia (condición): ¿en caso de qué?
- Contingencia (concesión): ¿pese a qué?
- Compañía: ¿con quién o qué?
- Rol (forma): ¿como qué? ¿En el rol/forma/apariencia de qué?
- Rol (producto): ¿cuál es el resultado o en qué deriva el proceso o acción?
- Asunto: ¿de qué? ¿Sobre qué?
- Ángulo: ¿según qué o quién?

Estas circunstancias pueden integrarse en distintos tipos de cláusula. En la Figura 8, se visualiza un esquema general del sistema TIPO DE PROCESO.

Figura 8

TRANSITIVIDAD: TIPO DE PROCESO representado como red sistémica



Nota. Elaborado a partir de Halliday (2014) y Ghío y Fernández (2008).

1.5.3.3.5. Por encima de la cláusula: las relaciones lógicas en el complejo clausular

El complejo clausular es la única unidad gramatical superior a la cláusula: se compone de dos o más cláusulas. Cada complejo representa una *secuencia* en el discurso constituida por unas *figuras* determinadas. En la metafunción ideacional, el componente lógico brinda los recursos para configurar las distintas unidades complejas, tanto el grupo de palabras como los complejos clausulares. La configuración funcional de estos supone una red de relaciones lógicas fundamentales que implica, a su vez, dos sistemas: el TÁCTICO y el LÓGICO-SEMÁNTICO (Ghío y Fernández, 2008). Para entender el funcionamiento y las operaciones implicadas en la MGI, es necesario partir de la comprensión de los mecanismos lógicos por medio de los cuales se ligan las cláusulas.

En el sistema TÁCTICO o de INTERDEPENDENCIA, las cláusulas pueden vincularse en una relación lógica mediante los siguientes mecanismos (Ghío y Fernández, 2008):

- a) **Parataxis:** interrelación lógica en la que las cláusulas interdependientes están en un mismo nivel jerárquico, de modo que poseen el mismo estatus. En una relación paratáctica, existe una cláusula primaria (1) y una secundaria conocida como continuativa (2). Para indicar parataxis, la GSF sigue una notación que ordena las cláusulas con números arábigos. Por ejemplo: |||1 *Encendí el televisor* || 2 *y había un programa sobre la clonación de animales.*|||
- b) **Hipotaxis:** relación de interdependencia lógica en la que las cláusulas presentan un estatus distinto por no estar en un mismo nivel jerárquico. Una de las cláusulas se entiende, entonces, como el constituyente nuclear y dominante que es modificado por una cláusula dependiente. La GSF emplea letras griegas para anotar la relación hipotáctica: α para la dominante; β , para la dependiente. Por ejemplo: ||| α *El miedo a volar es bastante racional* || β *porque los humanos no pueden volar.*||| ||| β *Como los humanos no pueden volar,* || α *el miedo a volar es bastante racional.* |||
- c) **Incrustación:** un mecanismo por medio del cual una frase o una cláusula cambia de rango y se inserta como un constituyente que funciona en la estructura de un grupo, el cual, a su vez, integra la estructura de una cláusula. Así pues, la incrustación no consiste en una relación entre cláusulas o entre unidades del mismo rango. La cláusula incrustada no mantiene una relación directa con la cláusula “externa” en la que se ha insertado; por el contrario, el vínculo es indirecto pues el grupo opera como una unidad intermedia entre ambas: “la cláusula incrustada funciona en la estructura del grupo, y el grupo funciona en la estructura de la cláusula” (p. 77). Además, la función prototípica de un elemento incrustado es la de Posmodificador en un grupo nominal. Por ejemplo: *La solución* [[*que proponen los expertos*]] *no ha sido suficiente para...* Asimismo, un elemento incrustado puede cumplir la función de núcleo de un grupo nominal, por ejemplo: [[*Quien dice eso*]] *miente. Su beneficio fue* [[*olvidar el asunto*]]. También puede operar como un Posmodificador de un grupo adverbial, como en *Se fue del pueblo tan rápido* [[*como pudo*]]. En la Tabla 8, se esquematizan las funciones de las cláusulas incrustadas.

Tabla 8*Funciones de las cláusulas incrustadas*

Función	Clase	Ejemplo en grupo nominal	Ejemplo en grupo adverbial
Posmodificador	Cláusula: finito	La casa [[que construyó Juan]].	Tan pronto [[como puedas]].
	Cláusula: no-finito	La casa [[construida por Pablo]].	Antes de [[lo esperado por nosotros]].
	Frase	La casa [[frente al puente]].	Caminaba [[más lento que el resto de nosotros]].
Núcleo	Cláusula: finito	[[Que te arrepientas]] no es suficiente.	
	Cláusula: no-finito	[[Construir una casa]] fue un triunfo para ella.	

Nota. Tomado de Ghío y Fernández (2008).

Por su parte, en el sistema LÓGICO-SEMÁNTICO se reconocen dos tipos fundamentales de relación entre cláusulas, cuyo entendimiento es igualmente relevante para entender las operaciones implicadas en el despliegue de la MGI. De acuerdo con Ghío y Fernández (2008), estas relaciones son:

- a) Expansión:** una cláusula secundaria expande una cláusula primaria mediante una relación que puede ser de tres tipos:

Elaboración: una cláusula elabora el significado de otra o de alguno(s) de su(s) constituyente(s), al especificarla o describirla, de tal forma que la cláusula secundaria no introduce un nuevo elemento en la figura, sino que desarrolla uno ya presente: lo redefine, lo clarifica o le adjudica un atributo descriptivo o un comentario. Por ejemplo: *Ambos argumentos se destruyen entre sí: los dos no pueden ser verdaderos. Cancelaron la función, lo cual molestó a los asistentes.*

Extensión: una cláusula amplía el significado de otra mediante la incorporación de un nuevo elemento, el reemplazo de algo o la presentación de una alternativa. Por ejemplo: *La investigación se ha enfocado en la dimensión cualitativa, en lugar de abordar los fenómenos cuantitativamente. Si no es posible abordar el fenómeno por medios cuantitativos, se emplearán métodos cualitativos.* Las principales alternativas se esbozan en la Tabla 9.

Tabla 9*Alternativas posibles por medio de la extensión*

Categoría	Subcategoría	Significado
Adición	Y: aditiva positiva	<i>X y Z</i>
	Ni: aditiva negativa	<i>Ni X ni Z</i>
	Pero: adversativa	<i>X y a la inversa Z</i>
Variación	En cambio: variación por reemplazo	<i>No X sino Z</i>
	Excepto: variación por sustracción	<i>X pero no todo X</i>
	O: variación alternativa	<i>X o Z</i>

Nota. Tomado de Ghío y Fernández (2008).

Realce: la cláusula secundaria realza o mejora la primaria en algún sentido, por ejemplo, al añadir una referencia o circunstancia temporal, espacial, de manera o modo, causal o condicional. Por ejemplo: *Luego de medir las dimensiones, se procedió a diseñar la maqueta*. En la Tabla 10, se sistematizan las principales categorías lógico-semánticas por realce.

Tabla 10*Principales categorías implicadas en una relación por realce*

Categoría	Subcategoría	Significado
Temporal	Mismo tiempo	<i>A mientras B</i>
	Tiempo posterior	<i>A luego de B</i>
	Tiempo anterior	<i>A previamente a B</i>
Espacial	Mismo lugar	
Manera	Medio	<i>N por medio de M</i>
	Comparación	<i>N es como M</i>
Causal-condicional	Causa como razón	<i>Porque P entonces Q</i>
	Causa como finalidad	<i>Por la intención P entonces la acción Q</i>
	Condición positiva	<i>Si P entonces Q</i>
	Condición negativa	<i>Si no P entonces Q</i>
	Condición concesiva	<i>Si P entonces la expectativa contraria Q</i>

Nota. Tomado de Ghío y Fernández (2008).

b) Proyección: relación lógico-semántica en la que una cláusula se proyecta como representación de otra representación lingüística. Existen dos modalidades:

- **Locución:** proyección de un proceso verbal. Por ejemplo: *El docente comunicó que el examen se postergaría.*
- **Idea:** proyección de un proceso mental. Por ejemplo: *La socióloga piensa que esta es la mejor metodología.*

Ahora bien, los dos tipos fundamentales de relación interclausular, es decir, la expansión y proyección, se combinan, a su vez, con el sistema de INTERDEPENDENCIA para configurar los distintos complejos clausulares. En la Tabla 11, se esquematizan las diversas posibilidades derivadas de esta interrelación.

Tabla 11

Combinación del sistema de INTERDEPENDENCIA con el sistema LÓGICO-SEMÁNTICO

Sistema LÓGICO- SEMÁNTICO	Sistema INTER- DEPENDENCIA	Subcategorías y ejemplos
Expansión		
Elaboración	Parataxis 1=2	Aposición [P ‘en otras palabras’ Q]. 1 <i>La radio no va más:</i> = 2 <i>no funciona.</i> 1 <i>Ya no hay participantes</i> = 2, <i>es decir, el programa terminó.</i> Ejemplificación [P ‘por ejemplo’ Q]. 1 <i>Solía visitar los conventos</i> =2, <i>por ejemplo/en particular, el de Ávila.</i> 1 <i>Este portal latinoamericano [...] tiene lo típico:</i> =2 <i>[tiene] noticias, webmail y un espacio gratuito para tener la página web personal.</i> Clarificación [P ‘para ser más preciso’ Q]. 1 <i>No es un perro para caza;</i> =2 <i>solo lo compré como mascota.</i> 1 <i>No me sorprendió su actitud</i> =2, <i>en realidad, era lo que esperaba de él.</i>
	Hipotaxis $\alpha=\beta$	Cláusula relativa no definida o descriptiva (glosa descriptiva de la cláusula primaria) α <i>Cancelaron la función,</i> =β <i>lo cual molestó a todos.</i>

		α McLaughlin, $\ll=\beta$ quien se opuso a los planes de reestructuración del organismo>>, trabajó en la CIA por 32 años. Cláusula relativa no definida o descriptiva: cláusula de relativo posesiva que modifica el núcleo de un grupo nominal Como modificador de un sustantivo dentro de un grupo nominal: α La legislatura, $\ll=\beta$ cuyo rol histórico era hacer leyes>>, permitió debatir indemnizaciones de los industriales α El portero, $[[=\beta$ cuya función era limpiar las aulas]], no estaba ese día. Con verboides (infinitivo o gerundio) α En esa época trabajaba para una empresa $=\beta$ vendiendo equipo de oficina. α Es un invento de mi hermano $=\beta$ para guardar la ropa sucia.
	Incrustación $\alpha[[=\beta]]$	Cláusula relativa definida o restrictiva Especifica a qué miembro(s) de la clase designada por el sustantivo (núcleo) se refieren: α La casa $[[=\beta$ que construyó Juan]] tiene tres habitaciones. α Los instrumentos $[[=\beta$ que han sido empleados por este grupo étnico]] se componen de...
Extensión	Parataxis 1+2+...	Coordinación entre cláusulas Adición: adjunción de una cláusula con otra sin implicación temporal o causal entre ellas. 1 <i>Pedro corría en la vereda</i> +2 y <i>Laura bailaba en el patio</i>, +3 <i>pero nadie los veía</i>. 1 <i>Ni lo sé</i> +2 <i>ni me importa</i>. Variación: una cláusula reemplaza a la otra total o parcialmente (no incluye la relación adversativa ni la concesiva). 1 <i>No te quedés allí hablando para vos misma</i>; +2 <i>contame qué te pasó</i>.
	Hipotaxis $\alpha+\beta$	Abarca la adición positiva, negativa y adversativa, y la variación por reemplazo, sustracción y alternancia. La cláusula secundaria es dependiente. Pueden construirse con formas finitas o con verboide (gerundio o infinitivo como término de preposición). Adición α <i>Él y ella hablando al mismo tiempo</i>, +β <i>mientras los demás permanecían en silencio</i>.

		α Russell, $<+\beta$ además de ser un matemático lleno de humor>, es también pensador, humanista, ensayista, literato. $+\beta$ Sin saber lo que hacía, α sacó el arma del bolso. α Eduardo pretendía saber todo, $+\beta$ aunque en realidad no tenía idea. Variación por reemplazo α Ella se puso a tejer, $+\beta$ en lugar de estudiar el caso. α Se dieron cuenta de que, $<+\beta$ en vez de conformarse con las migajas>, ellos podían comerse el pastel completo. Variación por sustracción α De sus costumbres no es mucho lo que se sabe, $+\beta$ a excepción de que se mueve en bandadas en ambientes selváticos continuos o isletas de monte. α Son horas en las que ya no se puede hacer nada $+\beta$ sino esperar. Variación por alternancia: la forma hipotáctica de la alternancia es la condición negativa (si no a, entonces b). $+\beta$ Si el proyecto no se aprueba, α entonces debe ser enviado nuevamente a la comisión. $+ \beta$ De no encontrarse una salida legal que permita deducir el aporte a la Sudeban del pago del impuesto a los bancos, α no entregarán recursos adicionales al organismo.
	Incrustación $\alpha[[+\beta]]$	Cláusula relativa definida o restrictiva: cláusula de relativo posesiva que modifica el núcleo de un grupo nominal α Recientemente leí un fascinante relato sobre una pareja $[[+\beta$ cuyo hijo de trece años muere repentinamente por una enfermedad desconocida]]. α La canción $[[+\beta$ cuya letra siempre recuerdo]] es...
Realce	Parataxis 1x2...	Coordinación con un circunstancial (conjunciones como (y) entonces, así, pero, sin embargo, y de esa manera, etc., y lazos conjuntivos cohesivos como en ese momento, en ese caso, por lo tanto, no obstante, a pesar de todo...). Temporal: 1 Los tres dudaron un momento x2 y luego se marcharon, uno después del otro. Espacial: 1 Alicia miró hacia arriba x2 y ahí estaba la luna.

		Manera: 1 <i>Siguió las instrucciones</i> x2 y, de esa manera, los resultados fueron satisfactorios. Condición-causal: 1 <i>Él no quería empezar la discusión</i>, x2 por eso no dijo nada. (Causa ^ efecto). Concesiva: 1 <i>Parecía un animal tranquilo</i>, x2 no obstante, tenía garras y dientes afilados. 1 <i>Evidentemente estaba muy enojado</i>, x2 pero no dijo nada por un largo rato.
	Hipotaxis αxβ	Cláusulas adverbiales con verbo finito o verboide Existen conjunciones hipotéticas prototípicas: <i>porque, si, tan/tanto... que, mientras</i>, etc. α <i>Se realizaron las excavaciones</i> xβ <i>tan pronto como el municipio admitió la solicitud.</i> xβ <i>Mientras no se tengan mayores datos</i>, α <i>no se podrá avanzar en la investigación.</i> α <i>No es una investigación experimental</i> xβ <i>porque no cuenta con un grupo de control.</i> xβ <i>Para comenzar el trámite</i>, α <i>se requiere autenticar el perfil.</i>
	Incrustación α[[xβ]]	Cláusula incrustada que posmodifica el núcleo de un grupo nominal al indicar una referencia circunstancial α <i>La casa</i> [[xβ <i>en donde ella vivía</i>]] <i>fue demolida.</i> α <i>La perspectiva</i> [[xβ <i>desde la cual enuncia este autor</i>]] <i>corresponde a...</i> α <i>Las razones</i> [[xβ <i>por las cuales se descartaron las primeras muestras</i>]] <i>son las siguientes...</i>
Proyección		
Locución (Proceso verbal)	Parataxis (estilo directo o cita) “1 ^ 2	Proposición: 1 ‘ <i>Así es</i> ’, 2 <i>afirmó ella.</i>
		Propuesta: 1 ‘ <i>Hazlo así</i> ’, 2 <i>le dijo su madre.</i>
	Hipotaxis (estilo indirecto o informe) α “β	Proposición: α <i>Ella afirmó</i> “β <i>que así era.</i>
		Propuesta: α <i>El instructivo le indicaba</i> “β <i>que no lo hiciera así.</i>
	Incrustación (proceso	Proposición Posmodificador (calificación indirecta): α <i>Su afirmación</i> [[“β <i>de que es así</i>]] <i>no me convence.</i>

	representado como un hecho) α [[‘ β]]	Núcleo de cláusula (impersonal): α <i>Se dice</i> [[‘ β que es así’]. Propuesta Posmodificador (calificación indirecta): α <i>Su orden</i> [[‘ β de hacerlo así’]] <i>no me convence</i> . Núcleo de cláusula (impersonal): α <i>Se ha estipulado</i> [[‘ β hacerlo así’].
Idea (Proceso mental)	Parataxis (estilo directo o cita) ($‘1 \wedge 2$)	Proposición : ‘1 ‘ <i>Así es</i> ’, 2 <i>se convenció</i> .
		Propuesta : ‘1 ‘ <i>Hazlo así</i> ’, 2 <i>pensó para sí misma</i> .
	Hipotaxis (estilo indirecto o informe) (α ‘ β)	Proposición : α <i>Se convenció de</i> ‘ β que era así.
		Propuesta : α <i>Pensó</i> ‘ β que debía hacerlo de esa manera.
	Incrustación (proceso representado como un hecho) α [[‘ β]]	Proposición Posmodificador (calificación indirecta): <i>Su convicción de</i> [[que es así’]] <i>no me convence</i> . Núcleo de cláusula (impersonal): <i>Se sabe</i> [[que es así’].
		Propuesta Posmodificador (calificación indirecta): α <i>Su decisión</i> [[‘ β de que sea así’]] <i>no me convence</i> . Núcleo de cláusula (impersonal): α <i>Es necesario</i> [[‘ β que sea así’].

Nota. Elaborado a partir de Ghío y Fernández (2008); Lavid et al. (2010); Halliday (2014).

Por último, como se ilustra en la Tabla 11, las relaciones de expansión pueden configurarse con cláusulas finitas (con verbo conjugado) y, en ciertas estructuras, con no finitas (con verboide). Las cláusulas finitas recurren a un nexo que expresa tanto el vínculo de dependencia hipotáctica como la relación circunstancial, si corresponde. Por el contrario, las cláusulas no finitas con verboide pueden funcionar como cláusulas hipotácticas por expansión sin marca explícita de la relación lógico-semántica. Como este tipo de estructura es dependiente por naturaleza, es habitual que se realice sin un elemento conjuntivo que marque su condición subordinada. Considérese el contraste en un ejemplo de realce temporal por hipotaxis: *Se procesaron los datos cuando finalizaron las entrevistas. Finalizadas las entrevistas, se procesaron los datos.* Además, las cláusulas no finitas no pueden asignarse

unívocamente a una categoría de relación, por cuanto los verboides pueden elaborar, extender o realzar según el contexto en que aparecen (Ghío y Fernández, 2008).

1.5.3.4. La metáfora gramatical ideacional (MGI)

En términos generales, una metáfora es una transferencia verbal que suele implicar el trasvase de un dominio concreto a uno más abstracto. En la GSF, la metáfora gramatical se entiende no como un modo de transferencia léxica, sino como un modo particular de realizar un significado. Por medio de la metáfora gramatical, un significado puede expresarse mediante una selección de palabras distinta a la prototípica. Por tanto, este mecanismo no implica una mirada desde abajo, o sea, la variación del significado de una expresión específica, sino una mirada desde arriba: la variación en la expresión de los significados, que atañe a todo el estrato lexicogramatical (Ghío y Fernández, 2008, p. 166).

Pues bien, todo texto es una unidad de significado propia del estrato semántico, la cual es realizada por las cláusulas y sus complejos en la lexicogramática, es decir, en la expresión verbal. En el dominio ideacional, cada cláusula articula una figura que puede combinarse con otras unidades de la misma metafunción para establecer patrones semánticos más amplios que configuran la unidad textual. Dentro de la metafunción ideacional, la integración de figuras genera secuencias, cada una de las cuales es realizada por un complejo clausular. A su vez, dentro de cada función, existen ciertos patrones semánticos intermedios entre las unidades semánticas locales, realizadas por la cláusula y el complejo clausular, y el texto como unidad semántica global. De hecho, estos patrones semánticos intermedios son los que suelen variar entre los registros: cambian tanto en su naturaleza como en el grado en el que existe una escala composicional entre el texto y la figura (Halliday, 2014).

Esta es la base sobre la que se fundamenta el vínculo entre la semántica y la lexicogramática, el cual configura una realización congruente o no metafórica. Precisamente, la MGI es un mecanismo que incide en la relación, pues supone un reordenamiento de esta, de modo que la torna más compleja al ampliar el potencial semogénico de la lengua. Una vez que se han establecido los acoplamientos congruentes entre ambos estratos, es posible realizar acoplamientos cruzados o metaforizados: bajo ciertas circunstancias, las secuencias podrían ser directamente realizadas por las cláusulas, como si fueran figuras (Halliday, 2014). En efecto, siguiendo a Gutiérrez (2015), la MGI corresponde a un mecanismo de

regramaticalización de la experiencia, por cuanto la forma verbal metaforizada se recorta sobre otra realización lógica y congruente ya existente. La MGI consiste, entonces, en “la realización no congruente de una estructura funcional o de alguna de las funciones que la componen” (p. 273).

Así pues, según Ghío y Fernández (2008), para toda configuración semántica, el usuario de la lengua dispone de una realización lexicogramatical congruente, así como de otras variantes “transferidas” o metafóricas. Las autoras advierten que las formas que integran un conjunto con las posibilidades de expresión no se asocian por sinonimia, sino por una relación sistémica de agnación: “la selección de una metáfora es en sí misma significativa, y la metáfora seleccionada agrega características semánticas propias” (p. 167). En esta línea, para Gutiérrez (2015), las MGI son realizaciones lexicogramaticales que renombran o recategorizan una experiencia ya semiotizada. Por ello, su uso se vincula con una necesidad o motivación externa de expandir el potencial semogénico, que se deriva, a su vez, de un ensanchamiento de la experiencia. Sin embargo, la capacidad de emplearlas emerge de la experticia de los hablantes para regramaticalizar la experiencia ya semiotizada. Tal capacidad es interna y está íntimamente ligada al desarrollo del pensamiento analógico y abstracto, el cual es propio de estadios avanzados de escolarización y competencia comunicativa.

En términos de adquisición lingüística, los factores externos e internos interactúan, de tal forma que el desarrollo cognitivo es necesario para la satisfacción de necesidades comunicativas complejas. Así, la adquisición responde a la satisfacción de demandas comunicativas y, al tiempo, incide en el desarrollo cognitivo de los sujetos. En virtud de ello, desde el enfoque sistémico, en diálogo con el paradigma sociocognitivo, la MGI se concibe como un recurso verbal analógico y complejo, que demanda para su producción y comprensión “no solo dominio de la lengua y contacto con el medio, sino que, en directa interacción con estos, requiere de la maduración de la capacidad de hacer abstracción y de efectuar un razonamiento analógico” (Gutiérrez, 2015, p. 275).

Aclarado lo anterior, ahora se describe el reajuste o remapeo que la MGI desencadena entre las unidades semánticas y las funcionales y sintagmáticas realizadas por la lexicogramática. En el modo congruente, el complejo clausular codifica una secuencia y la cláusula expresa una figura. En cambio, el modo metafórico se enriquece por la combinación

de categorías, pues las correspondencias son alteradas por una reacción descendente: una secuencia es realizada por una cláusula; una figura, por un grupo, y un elemento, por una palabra (Halliday, 2014). Esto es posible porque las relaciones lógico-semánticas (expansión y proyección) ostentan una naturaleza fractal: los recursos vinculantes están disponibles y son explotados no solo en el nivel de los complejos clausulares, sino también en el de los complejos grupales y frásicos (Lavid et al., 2010).

Ahora bien, Halliday (2014) ha identificado una serie de mecanismos prototípicos en el funcionamiento de las MGI, los cuales se esquematizan en la Figura 9. Estos comparten la tendencia general de degradar el dominio de realización de una secuencia semántica, figura o elemento: del complejo clausular a la cláusula, de la cláusula al grupo o frase o, incluso, del grupo o frase a la palabra. Según este teórico, tal reducción incide tanto en la unidad cuyo dominio de realización es degradado como en las subunidades que la componen. Así pues, el mecanismo procede hacia abajo en la escala de rango en una especie de efecto dominó: podría desencadenarse a partir de toda una secuencia de figuras, de una sola figura o de un solo elemento dentro de una figura. Los posibles reajustes a partir de una secuencia se ilustran en la Tabla 12, en función de la relación lógico-semántica de causa.

Tabla 12

Reajustes en la realización metafórica a partir de la relación lógica de causa

	Expansión	Proyección
Secuencia congruente: cláusula + cláusula	<i>Los vehículos importados se encarecen porque el colón se devalúa.</i>	<i>El economista explicó que (por qué) se devalúa el colón.</i>
Incongruente: una cláusula se degrada como elemento de otra cláusula.	Causa: frase preposicional. <i>Los vehículos importados se encarecen por la devaluación del colón.</i>	Alcance/Informe: grupo nominal. <i>El economista explica la devaluación del colón.</i> Fenómeno: preposición + grupo nominal. <i>El economista se preocupa por la devaluación del colón.</i>
Incongruente: ambas cláusulas se degradan como elementos de una cláusula relacional.	Símbolo: grupo nominal + Proceso: verbo causativo + Valor: grupo nominal. <i>La devaluación del colón provoca el encarecimiento de los vehículos importados.</i> Símbolo: grupo nominal + Proceso: verbo de prueba + Valor: grupo nominal. <i>El encarecimiento de los vehículos importados evidencia la devaluación del colón.</i>	
Incongruente: ambas cláusulas se degradan como elementos de una cláusula relacional.	Símbolo: grupo nominal + Proceso: “ser” + Valor: grupo nominal [Entidad: nombre causal + Calificador: preposición + grupo nominal]. <i>La devaluación del colón es la causa del encarecimiento de los vehículos importados.</i>	Símbolo: grupo nominal/cláusula fáctica incrustada + Proceso: “ser” + Valor: grupo nominal [Entidad: sustantivo de proyección]. <i>Que el colón se devalúe es la preocupación del economista.</i>
Incongruente: ambas cláusulas se degradan como elementos de un grupo nominal.	(Indicador +) Entidad: sustantivo + Calificador: frase preposicional con nominalización. <i>El encarecimiento de los vehículos importados por la devaluación del colón...</i>	(Indicador +) Entidad: sustantivo de proyección + Calificador: cláusula fáctica/frase preposicional con nominalización. <i>Su preocupación de que el colón se devalúe ...</i> <i>Su preocupación por la devaluación del colón...</i>

Nota. Elaborado a partir de Halliday (2014).

Por otra parte, la reacción de ajuste en cadena puede comenzar también en el nivel de la figura. Así pues, la realización incongruente de una figura podría retener la cláusula como el dominio realizacional, pero degradar toda la figura como un grupo nominal metafórico y, de este modo, generar un nuevo Proceso. Este tendría el sentido de “suceder” o “acontecer”, de forma tal que sustituye el significado eventual del Proceso reificado. Además, el grupo nominal metafórico opera como Medio y como Tema no marcado, por ejemplo: *Un significativo redesarrollo en el uso de la tierra está ocurriendo, particularmente, la construcción de apartamentos y hoteles*. Esta cláusula es similar a una cláusula existencial, cuyo Existente es la figura nominalizada. En términos textuales, esta metaforización es significativa como estrategia para introducir la figura en cuestión a modo de foco de la información Nueva (Halliday, 2014).

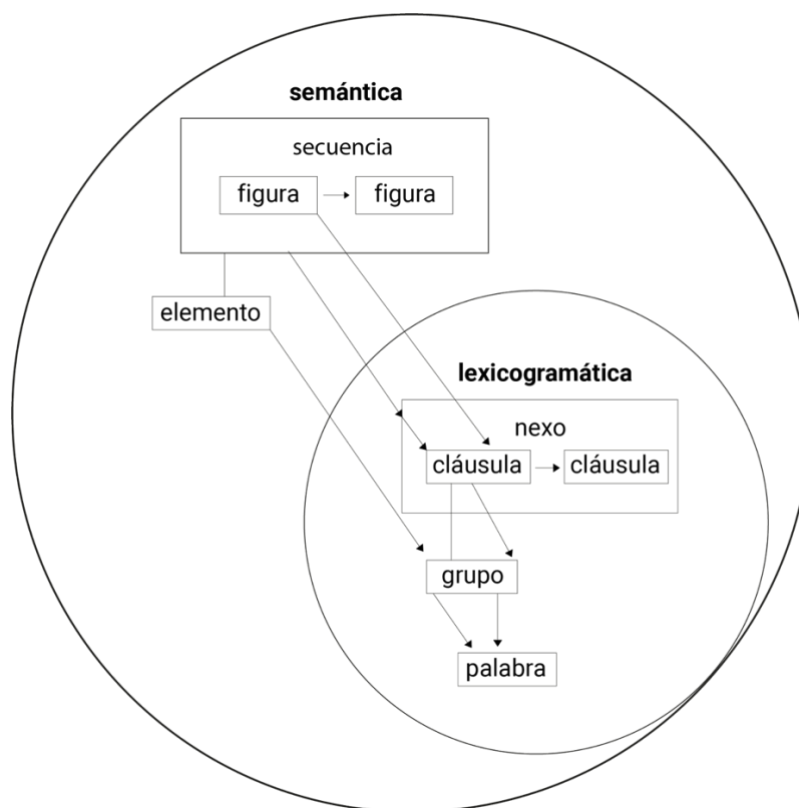
De forma semejante, una parte de la figura podría realizarse como un grupo nominal metaforizado. Ello sucede cuando el Proceso se construye como un participante de tipo Alcance y se combina con otro Proceso con el sentido general de “realizar” o “ejecutar”, por ejemplo: *El investigador hizo cálculos estadísticos. El artista ejecutó hábilmente un canto andino*. Es importante destacar que este último tipo de metáforas afecta únicamente al Proceso de la cláusula: el patrón Proceso + Alcance permite introducir el Proceso semántico como el foco no marcado de la información Nueva, además, facilita concebirlo y clasificarlo como una Entidad (Halliday, 2014).

Por otro lado, Halliday (2014) afirma que la realización incongruente de una figura es capaz de degradar el dominio de la cláusula al grupo o frase. En términos gramaticales, dicho reajuste es viable en un ambiente de cambio de rango, por ejemplo, cuando la cláusula congruente/grupo o frase metafórico opera como Núcleo o Posmodificador de un grupo nominal: *El deterioro de las relaciones con Laos y Camboya preocupó al régimen militar tailandés*, a partir de *El hecho de que las relaciones con Laos y Camboya se deterioraran preocupó al régimen militar tailandés*. En este ejemplo, el Proceso de la Figura se realiza metafóricamente como la Entidad del grupo nominal. A su vez, pueden presentarse también figuras que expresan una atribución cualitativa, con la cualidad como Atributo. En estas, es precisamente el Atributo el elemento que se construye como la Entidad: *La importancia del manejo de los residuos es más visible...*, a partir de *El hecho de [[que el manejo de los residuos es importante]] es más visible*.

En relación con los elementos, Halliday (2014) plantea que la degradación de toda una figura a un grupo nominal, mediante un reajuste metafórico, provoca que sus elementos también sean disminuidos. Así, el Proceso se nominaliza y funciona como una Entidad. A su vez, los otros elementos de la figura se realizan tanto como grupos o frases degradadas. Estos ya no operan directamente en la cláusula y funcionan como un Indicador o un Calificador, o incluso como palabras cuya función es la de Clasificador, Descriptor y Posindicador. En el siguiente ejemplo, se ilustran elementos cuya realización metafórica se desprende del funcionamiento dentro de figuras expresadas incongruentemente: *Yo originalmente intenté* puede metaforizarse como *Mi intención original*. El pronombre de la cláusula deviene en el Indicador del grupo nominal, cuyo núcleo es el Proceso nominalizado; el grupo adverbial pasa a funcionar como Descriptor.

Figura 9

Modo congruente de realización y reducciones desencadenadas por la MGI



Nota. Elaborado a partir de Halliday (2014).

Por otra parte, uno de los factores que determina en mayor medida la productividad de la MGI en la gramática del texto es la naturaleza oral o escrita de este. Asimismo, se asume que la realización no congruente es inherentemente compleja y que la expresión verbal congruente implica una menor abstracción. No obstante, es necesario precisar que la GSF reconoce más de un tipo de complejidad en la expresión verbal: la densidad léxica y la imbricación sintáctica (Halliday, 2014). Ciertamente, la lengua oral suele comportar una complejidad de tipo dinámico vinculado con un incremento en la imbricación sintáctica: la realización lexicogramatical entraña un mayor despliegue de patrones clausulares más intrincados, lo cual se correlaciona con un descenso del número de ítems léxicos por cláusula (Halliday, 2014). En efecto, la complejidad del discurso oral radica en una mayor explotación en la imbricación de complejos clausulares contruidos mediante relaciones de parataxis e hipotaxis (Ghío y Fernández, 2008).

En cambio, la gramática del texto escrito explota de forma más extensiva los patrones de realización metafórica. Efectivamente, los géneros escritos, particularmente los académicos y científicos, resultan más complejos debido a un incremento de la densidad léxica. Esto significa que, por medio de la MGI, y especialmente con el recurso primario de la nominalización, se empaca un mayor número de unidades léxicas en cada cláusula. Tal condensación redistribuye el contenido ideacional de las secuencias y figuras en grupos nominales complejos y sus constituyentes. En virtud de ello, la complejidad asociada a la densidad léxica es de naturaleza cristalizada: corresponde a un modo sintético o sinóptico derivado de los mecanismos de regramaticalización propios de la gramática escrita elaborada, la cual pone de relieve la estructura y el equilibrio estático (Halliday, 1993). Regramaticalizar con la MGI supone, entonces, renombrar o recategorizar, mediante la lexicogramática, una experiencia que ya ha sido semiotizada de forma congruente (Gutiérrez, 2015).

Además de incrementar los grados de abstracción, esta regramaticalización conforma una representación reificada de la realidad. De hecho, en términos cognitivos de procesamiento, la condensación conceptual por densidad léxica eleva el nivel de complejidad para la comprensión y producción discursiva. Por ello, para potenciar tales procesos, los discentes necesitan apropiarse de los recursos lingüísticos que posibilitan las realizaciones metafóricas, así como de los respectivos dominios disciplinares en los que se emplean las MGI para construir y comunicar el conocimiento (Gutiérrez, 2015).

Como se refirió, según Halliday (2014), la nominalización es el mecanismo más relevante en el desarrollo de la MGI. Por medio de este recurso regramaticalizador, los Procesos, expresados congruentemente como verbos, y las propiedades, realizadas como adjetivos, se reformulan de manera incongruente como nombres. De este modo, tales sustantivos no funcionan en la cláusula como Proceso o Atributo, sino como Entidad en un grupo nominal, la cual es potencialmente modificada por las funciones prototípicas de este grupo. Así pues, las Entidades presentes en la realización congruente de partida son desplazadas y reducidas a modificadores de las Entidades metaforizadas. Por ejemplo, un complejo clausular como *Los viaductos fueron contruidos con mampostería y tenían numerosos arcos en ellos* puede realizarse como un grupo nominal capaz de funcionar como Tema de otra cláusula: *Los viaductos de mampostería con numerosos arcos...*

Siguiendo a Ghío y Fernández (2008), la nominalización genera una conjunción semántica entre el significado de la forma congruente (Entidad) con el de la metafórica (Proceso) en una sola realización. Como la GSF suscribe un modelo estratificado del lenguaje, la nominalización realiza indirectamente la semántica discursiva por medio de la lexicogramática. Por tanto, la MGI es una realización alternativa a la congruente que produce una tensión interestratal al introducir capas adicionales de significado construidas por la gramática como capas adicionales de expresión verbal. Ello ensancha las posibilidades semogénicas, por cuanto los significados se configuran con la lexicogramática como figura y la semántica como fondo (Martin y Rose, 2008).

De hecho, los distintos mecanismos de reajuste pueden subsumirse en dos grandes modalidades de la MGI ligadas directamente a la nominalización: las lógicas y las experienciales (Martin y Rose, 2008). Para estos teóricos, las primeras incluyen las realizaciones indirectas de los nexos interclausulares, lo cual se asocia con la reducción de secuencias a figuras y con la expresión de las relaciones lógicas en el interior de la cláusula. Ello tiene como efecto global un aumento en la abstracción del discurso. Además, es necesario acotar que las reducciones por nominalización también pueden ser reforzadas por el aporte semántico de verbos (Procesos) y preposiciones (Procesos menores), por ejemplo: *La experimentación minuciosa condujo a los resultados actuales. Se llegó a esta conclusión a través de una experimentación minuciosa.* En este último caso, se realiza una frase preposicional a partir de la contracción de otra cláusula con su respectivo Proceso.

A su vez, las MGI experienciales se relacionan con la nominalización de figuras, de manera que realizan indirectamente los procesos y la información que depende de estos como grupos nominales complejos (Martin y Rose, 2008). En otras palabras, estas formas no congruentes consisten en nominalizar la configuración transitiva orbital de la cláusula: *La aparición de los síntomas respiratorios en el tercer día luego del contagio*, a partir de *Los síntomas respiratorios aparecen en el tercer día luego del contagio*.

En todo caso, la MGI realinea el sistema semántico y, por ello, gesta una transformación del dominio lógico al experiencial. De hecho, una de las motivaciones experienciales más significativas de la MGI es que reifica el Proceso, o sea, lo concibe como una Entidad con ciertas propiedades, como se evidencia en este ejemplo: *Sus muy firmes y enraizadas creencias...* De este modo, las figuras construidas como participantes acceden a los mecanismos de caracterización y clasificación del grupo nominal. Ello acrecienta el potencial semogénico del Proceso, pues puede ser modificado por las funciones típicamente ligadas a una Entidad (Indicador, Descriptor, Calificador...). Estas nominalizaciones resultan valiosas para desarrollar el discurso especializado, porque facilitan la creación de términos técnicos. Asimismo, la Entidad resultante de la metáfora puede operar como Portador en una cláusula relacional y, en consecuencia, recibir un Atributo como los valores de verdadero o falso, que corresponden, en principio, a propiedades de las proposiciones y no de las Entidades (Halliday, 2014).

De igual manera, el realineamiento metafórico abre un nuevo potencial de significado en relación con la temporalidad de los procesos verbales. Si bien en una secuencia existe una relación lógico-semántica que es temporalmente invariable, por ejemplo la de causalidad, en las secuencias realizadas incongruentemente como figuras esta relación se configura como un Proceso. En contraste con las relaciones lógicas, todo Proceso emerge en la lexicogramática como un evento que se despliega en el tiempo (Halliday, 2014). En consecuencia, la expresión verbal de la relación lógica como Proceso en un grupo verbal accede al potencial para representar la temporalidad manifestada en el sistema de tiempo, aspecto y modo.

Ahora bien, Halliday (2014) explica que el modo de realización metafórico habilita en gran medida el potencial ideacional no disponible en el modo congruente, no obstante, la realización incongruente puede limitar el acceso a dimensiones significativas asociadas con

el modo congruente. Así pues, la MGI también supone, potencialmente, la omisión de cierto significado ideacional. Por ejemplo, en las secuencias realizadas metafóricamente como cláusulas no están disponibles los patrones tácticos propios del complejo clausular. Aunado a lo anterior, cuando se reduce a un grupo o frase, la configuración transitiva de una cláusula puede difuminarse, de manera que se pierde el establecimiento unívoco y explícito de determinados roles participantes.

Desde la perspectiva de la GSF, la gramática de la cláusula construye una serie de participantes inherentes al Proceso, cuya ausencia solo se admite si son recuperables por medio de estrategias textuales como la elipsis. Por el contrario, la estructura del grupo nominal podría prescindir de una función explícita en la forma congruente, lo cual conduce a una subespecificación discursiva. Así pues, de una figura como *El presidente Figueres abolió el ejército costarricense*, se puede derivar el grupo nominal *la abolición del ejército costarricense*. Como se advierte, en la realización metafórica solo emerge la Meta de la expresión congruente, mientras que el Actor permanece implícito. En la realización incongruente, la Meta se codifica como Calificador del Núcleo. De este modo, la subespecificación exige la inferencia de las configuraciones transitivas de fondo (Halliday, 2014). Ello genera una mayor demanda cognitiva; asimismo, implica dominar el campo del discurso. Por tanto, las personas que apenas se inician en una materia afrontan mayores desafíos para establecer las inferencias apropiadas o para estructurar formas metafóricas que no resulten demasiado ambiguas.

Por otra parte, según Halliday (2014), el potencial semogénico de la MGI no se restringe a la metafunción ideacional. Más bien, su funcionamiento se extiende también al ámbito textual e interpersonal: reajusta los entornos textuales e interpersonales en que los patrones ideacionales operan, lo cual entraña una serie de consideraciones para el desarrollo de la expresión escrita. En cuanto a los efectos textuales, la MGI es un importante recurso para el manejo de la creación del texto, por cuanto genera nuevas correspondencias entre los cuanta de información ideacional y textual. La metaforización de una secuencia en una cláusula genera una correspondencia con los patrones transitivos de la estructura clausular. En virtud de esto, aquella se integra en el dominio organizacional Tema + Rema¹⁹, propio de

¹⁹ En la metafunción textual, el Tema corresponde al punto de partida o anclaje de la cláusula como mensaje. Cada Tema establece el contexto local para cada estructura clausular, que se vincula con la forma en que se despliega y se

la cláusula, y por extensión, en la organización Dado + Nuevo de la unidad de información²⁰. Así, en una realización metafórica, un grupo nominal derivado de la figura de una secuencia puede operar en una cláusula no congruente, y a tal grupo se le asigna un estatus textual: Tema-Nuevo. Esta reconfiguración articula, entonces, un patrón textual de Tema + Rema.

Precisamente, estos patrones textuales se revelan como un recurso productivo en el discurso escrito académico y científico. El modo metafórico potencia el significado, por cuanto la MGI se acopla a la metafunción textual, y la configuración experiencial de una secuencia en cláusula permite estructurarla en dos cuantos textuales: las figuras que componían la secuencia pueden recibir el estatus de Tema o Rema. Asimismo, ya que toda cláusula es también una unidad de información, la cláusula no congruente permite gestionar el flujo discursivo en términos de información Dada y Nueva. Aunado a lo anterior, una figura metaforizada en un grupo nominal dispone de los sistemas textuales de este grupo, particularmente, el sistema DETERMINACIÓN. Por ello, el segmento incongruente puede tratarse y rastrearse, en términos textuales, como un referente discursivo: se marca ya sea como *no específico* o *específico*. En este último caso, su identidad resulta recuperable para el lector. A su vez, un referente específico puede implicar un movimiento catafórico (estructural) o uno anafórico (Halliday, 2014).

Por otra parte, los reajustes desencadenados por la MGI también tienen implicaciones en el dominio de la metafunción interpersonal. Según Halliday (2014), la MGI se revela, asimismo, como un importante recurso interpersonal que permite organizar la negociación del significado en curso. Lo anterior genera nuevas correspondencias entre el ámbito ideacional y el interpersonal: si una secuencia se realiza metafóricamente mediante una cláusula, esta asume el estatus interpersonal de proposición o propuesta, de forma tal que resulta argumentable. En este sentido, al proposicionalizar una secuencia, es posible modalizarla, discutirla, ponerla en duda o negociarla de manera interpersonal de distintas formas. En contraste, la figura expresada incongruentemente en un grupo o frase pierde el

crea el texto. A su vez, el Rema es el segmento de la cláusula que sucede al Tema; indica hacia dónde se orienta luego de su punto de anclaje (Ghío y Fernández, 2008).

²⁰ En la GSF, la unidad de información es el punto de partida del sistema textual de INFORMACIÓN, es decir, la organización estructural Dado + Nuevo. En los casos no marcados, tal unidad es coextensiva con la cláusula, y lo Dado se define como la función textual de la unidad con información recuperable para el lector y que da paso a la información novedosa (lo Nuevo) (Ghío y Fernández, 2008).

estatus interpersonal de proposición o propuesta. En consecuencia, se presenta como indiscutible, es decir, como una realidad ya establecida.

En suma, en la expresión escrita de géneros académicos y científicos, la MGI juega un doble rol fundamental: por un lado, es un recurso que permite construir jerarquías de términos técnicos o especializados mediante la nominalización; por otro, despliega, paso a paso, líneas argumentales con fragmentos complejos de naturaleza nominal, los cuales tienden a asumir la función textual de Tema (Halliday, 2014). De igual forma, Colombi (2000) afirma que las nominalizaciones asociadas a la MGI responden a una estrategia de objetivación. Así pues, permiten ocultar los agentes, ya que el modo incongruente puede aumentar la distancia entre el Proceso y sus participantes. Asimismo, las nominalizaciones reifican las acciones o sucesos, esto es, dan existencia a las Entidades que se derivan de Procesos. Por ende, es factible referirse a ellos como si fuesen entes materiales. Como se ha explicado, lo anterior abre un potencial semogénico no solo en los sistemas ideacionales, sino también en otros sistemas textuales e interpersonales. En la siguiente sección, se detalla la metodología empleada para didactizar el uso funcional de la MGI en la escritura del ensayo académico, así como el diseño metodológico de investigación adoptado para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.6. Metodología

En este apartado, primero se describe el paradigma de investigación en el que se enmarca el presente estudio aplicado. Luego se refiere el diseño de la investigación, es decir, el enfoque y las técnicas tanto para la recolección de datos como para el análisis de estos. Posteriormente, se detallan los datos relativos a la mediación didáctica, a saber, la población meta, la cantidad y el perfil de los estudiantes, así como el contexto de aplicación. Por último, se explican los principios que sustentan el enfoque del aprendizaje y la metodología didáctica adoptados para el desarrollo de la propuesta.

1.6.1. Paradigma de la investigación

El presente estudio aplicado se sitúa dentro del paradigma cualitativo y corresponde a una investigación exploratoria y descriptiva en un contexto educativo específico. Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la ruta cualitativa se caracteriza por implicar un

proceso inductivo, no lineal y orientado a diversas realidades subjetivas. Por ello, este paradigma promueve planteamientos abiertos que pueden enfocarse a partir de diseños emergentes, flexibles y altamente contextualizados, toda vez que se comprenda la realidad estudiada en su propia contingencia y dinamismo. En este sentido, esta investigación no pretende establecer generalizaciones, sino examinar las experiencias vividas por los participantes en un caso educativo concreto, según una perspectiva naturalista y orientada al proceso (Larsen-Freeman, 2014).

Antes de detallar el diseño adoptado en esta investigación, es importante precisar una serie de rasgos fundamentales del paradigma cualitativo, los cuales determinan los alcances del abordaje del objeto estudiado. En la ruta cualitativa, el proceso de investigación se articula y se adapta según las particularidades del contexto. En consecuencia, el planteamiento del problema se enfoca de manera paulatina, por lo cual es abierto y emergente. Este se orienta conforme se generan experiencias con el fenómeno estudiado. Por su parte, la formulación de las hipótesis depende, en gran medida, del contexto particular en que se desarrolla el estudio. Por tanto, estas también son emergentes: surgen y cobran sentido durante el estudio o al final de este (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Asimismo, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que la finalidad de la recolección de los datos en la ruta cualitativa es aprehender significados y experiencias, así como reconstruir e interpretar “realidades” de sujetos particulares, en este caso, un grupo pequeño de estudiantes de español académico como L2. La base de la recolección es el investigador, quien, en este estudio, coincide con el docente. Este se apoya en diferentes instrumentos que pueden afinarse a medida que desarrolla la investigación. Para su análisis, procesa los datos de forma progresiva y variable, siguiendo una lógica de inducción analítica, que parte de lo particular hacia lo general. De este modo, describe, relaciona e interpreta la información mediante el desarrollo de categorías, con el fin de producir significados que den cuenta de las experiencias, interacciones y textos creados en el contexto educativo. La exposición de los datos se articula, entonces, por medio del establecimiento y sistematización de patrones, categorías y ejes temáticos, gracias al procesamiento de materiales narrativos y simbólicos, y de modelos conceptuales para comprender el fenómeno en estudio.

En el campo del aprendizaje de segundas lenguas, Larsen-Freeman (2014) ha destacado que la investigación cualitativa tiene el potencial de ser generadora de hipótesis.

En este tipo de estudios, los investigadores no se aproximan al fenómeno de interés con hipótesis prefijadas; más bien, advierten patrones en los datos obtenidos a partir de la observación de los procesos, interacciones o comportamientos situados en un grupo reducido de personas. Una vez identificados, el investigador analiza e interpreta los patrones para postular hipótesis que den cuenta de ellos.

Ciertamente, la investigación cualitativa no es capaz de determinar o probar relaciones de causalidad; no obstante, promueve un acercamiento descriptivo e interpretativo con el que el investigador puede observar potenciales conexiones entre los componentes de los procesos estudiados y, de este modo, sugerir posibles atribuciones de causalidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2014). En lo que respecta al análisis interpretativo derivado de la presente propuesta aplicada, se pretende obtener un primer grupo de datos que permitan tomar decisiones más informadas en futuras mediaciones didácticas. Además, se espera perfilar hipótesis que propicien el planteamiento de nuevos estudios para profundizarlas o probarlas.

Por otra parte, en el paradigma cualitativo, el investigador mantiene una posición personal explícita: existe una relación de interdependencia entre este y el fenómeno que estudia. En la presente investigación aplicada, la figura del investigador coincide con la del docente, de modo que participa de la dinámica que observa y analiza. Además, su muestra es reducida y corresponde a un conjunto de casos particulares, los cuales reflejan cualidades relevantes para el planteamiento del problema (ver descripción de la muestra en 1.6.3.2.). Debido a que estudia un grupo pequeño de participantes, no pretende generalizar sus resultados a una población mayor. Por el contrario, privilegia un análisis profundo y contextualizado, cuyos hallazgos luego podrían ser transferidos y contemplados a la luz de una muestra o un ambiente con características y condiciones similares (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

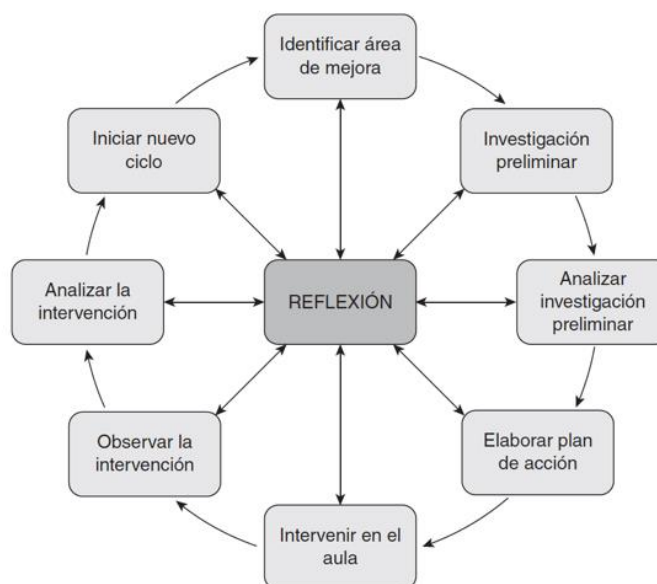
1.6.2. *Diseño de la investigación*

Una vez aclarados los fundamentos nucleares del paradigma, se estima pertinente enmarcar el estudio en el diseño cualitativo denominado investigación en acción (IA). De acuerdo con Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana (2019), este diseño permite operativizar una propuesta de innovación pedagógica para resolver un problema o reto concreto, a partir

de procesos estructurados de indagación científica. En esta lógica, la IA implica dos dimensiones fundamentales: si bien constituye un diseño de investigación en el ámbito educativo, también supone un mecanismo para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La IA se caracteriza, entonces, por estructurar un enfoque exploratorio, creativo y flexible, cuyos resultados pueden incidir tanto en la calidad de los procesos educativos como en el desarrollo profesional del docente-investigador. De igual forma, este diseño se distingue por su marcada orientación reflexiva, la cual depende, en gran medida, de la actitud crítica del investigador. Para ello, este da mucha importancia a la autoindagación y la indagación colaborativa (Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana, 2019). En el presente estudio, esta última incluye la retroalimentación sobre la mediación didáctica brindada por el profesor supervisor y los estudiantes.

Asimismo, Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana (2019) explican que el diseño de la IA es de naturaleza triangular, por cuanto genera vasos comunicantes entre tres dimensiones: la investigación, la formación y la acción (la práctica profesional). En este sentido, el abordaje posibilita una conjunción sistemática y propositiva entre el plano teórico y práctico, ya que pone en diálogo constante los “conocimientos teóricos relevantes sobre el tema o los temas que surgen de la observación de lo que ocurre en el aula con modificaciones en la práctica docente” (p. 643). Además, la IA supone una aproximación gradual y cíclica que orienta el proyecto sobre el fenómeno de interés. En dicho acercamiento, se articulan, como acciones fundamentales, la planificación, la actuación, la observación y la reflexión (Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana, 2019). Según estas teóricas, un proyecto basado en la IA implica un ciclo con ocho pasos clave, los cuales se exponen en la Figura 10.

Figura 10*El ciclo de la investigación en acción*

Nota. Tomado de Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana (2019).

Ahora bien, para operativizar este diseño se requieren una metodología cualitativa que, a su vez, articule un conjunto de métodos de recolección y de análisis de datos. Para ello, se sigue la propuesta particular de Hyland (2016) sobre la investigación de la escritura en una L2. Este autor plantea que tanto la metodología como los métodos²¹ dependen del paradigma o visión predominante del investigador en relación con la expresión escrita. Ciertamente, el marco teórico asumido en este estudio privilegia una perspectiva textual y funcional de la escritura para fines específicos, los académicos, los cuales se conciben como íntimamente vinculados al contexto cultural y las situaciones comunicativas propias de una

²¹ Hyland (2016) establece una distinción conceptual entre los términos *metodología* y *método*. Para este autor, el primero alude a la estrategia o modelo operativo para efectuar la investigación. Tiene que ver con una perspectiva más amplia que orienta el desarrollo del estudio y el modo como se obtiene nuevo conocimiento. La metodología adoptada en la investigación de la didáctica de la escritura en una L2 depende, en gran medida, de la concepción propia sobre la escritura, el modelo lingüístico o gramatical suscrito, y los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje. Asimismo, la selección de una metodología específica justifica la escogencia de ciertos métodos, los cuales responden y se adecuan a la perspectiva metodológica general. Los métodos consisten en las formas o técnicas particulares que permiten recolectar los datos a partir de los cuales se crea nuevo conocimiento. Si bien la metodología modela la manera de emplear los métodos, no determina, directamente, cuáles datos se requieren, cómo se van a recolectar ni cómo deben analizarse.

comunidad determinada. Por tanto, dentro del paradigma cualitativo, que es holístico y se orienta al proceso, se ha adoptado la perspectiva que concibe la escritura como una actividad social.

En concordancia con la escuela gramatical que enmarca la investigación, dicha perspectiva no focaliza el estudio de rasgos formales en textos aislados, sino más bien atiende las prácticas textuales como instancias de la lengua que funcionan en un contexto particular de actividad humana. En consecuencia, este paradigma visualiza al escritor como miembro de una comunidad constituida en términos sociales y retóricos, en este caso particular, una comunidad académica. Aquel posee un tipo de información por comunicar, unos vínculos determinados con sus potenciales lectores, ciertas intenciones y objetivos, y unas formas textuales con las cuales los acomete. Las aproximaciones dentro de este paradigma de investigación se interesan por descubrir cómo organizan los escritores los recursos lingüísticos para producir textos que resulten coherentes a grupos particulares de lectores. Así pues, tal perspectiva prioriza el discurso por encima de los textos como objetos, ya que los patrones de realización lingüística apuntan a los contextos que los condicionan. Es decir, este paradigma considera la existencia de un rango de constricciones que condicionan las opciones de los estudiantes que escriben en un contexto dado (Hyland, 2016).

Dentro del paradigma de la escritura como actividad social, se ha estimado pertinente elegir la metodología de investigación conocida como estudio de caso. Siguiendo a Hyland (2016), en esencia, un estudio de caso permite conjugar una rica descripción de eventos con el análisis interpretativo que toma en cuenta las experiencias y las perspectivas de los participantes, incluido el docente-investigador. De este modo, típicamente, esta metodología conjunta métodos que permiten explorar y acercarse a procesos particulares en una situación delimitada. En este sentido, Yin (2014) asevera que el principal propósito de los estudios de casos suele ser la obtención de un mayor entendimiento sobre un proceso, un grupo o un contexto (educativo). Aunque no sea posible generalizar estadísticamente sus resultados a otras poblaciones, el estudio de caso sí puede generar reflexiones teóricas de valor para otros contextos de investigación análogos.

Ahora bien, para la escogencia de los métodos de investigación específicos dentro de la metodología seleccionada, se han considerado unos factores expuestos por Hyland (2016), los cuales se refieren seguidamente. El estudio de caso de esta investigación aplicada

pretende examinar un grupo de estudiantes que, en una mediación didáctica concreta, aprende la escritura de textos categorizados en un género específico: el ensayo académico. Para ello, el docente-investigador ha adoptado un marco teórico de corte lingüístico y sociocultural: la GSF. Además, durante el proceso de investigación, asume una postura participativa, la cual le permite recolectar datos de distinta naturaleza: muestras textuales producidas por los discentes durante la mediación, observaciones registradas en una bitácora sobre las experiencias e interacciones de los participantes en los encuentros, y datos relacionados con el perfil de los estudiantes y sus opiniones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el análisis de dichos datos por parte del docente-investigador es de índole interpretativa, en el marco del paradigma cualitativo. En función de los criterios anteriores, se han seleccionado los siguientes tipos de métodos de recolección de datos: técnicas de observación, técnicas de elicitación y compilación de muestras textuales. En la Tabla 13, se sintetizan los componentes generales del diseño de la investigación.

Tabla 13

Diseño de investigación cualitativa adoptado

Diseño de la investigación cualitativa: investigación en acción (IA)			
Perspectiva o paradigma de la investigación sobre la escritura en una L2	Concepción de la expresión escrita	Metodología relacionada	Métodos de recolección de datos adecuados para la metodología
La escritura como actividad social	Los textos expresan y realizan los propósitos de un escritor dentro de una comunidad determinada	Estudio de caso	- Técnicas de observación (participativa) - Técnicas de elicitación - Análisis de muestras textuales

Nota. Elaborado a partir de Hyland (2016).

1.6.2.1. Observación participativa

Dentro del paradigma cualitativo, el diseño de la IA tiene como fin primordial la recolección de datos detallados y contextualizados, con los cuales se toman decisiones más informadas para desplegar acciones de mejora. Por ello, este diseño ha privilegiado el uso de

métodos que promuevan la introspección, la reflexión y la toma de conciencia por parte del docente-investigador sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolla. En este sentido, la observación en clase permite crear nuevo conocimiento desde la acción y desde una perspectiva exploratoria y focalizada: el investigador observa qué sucede y cómo se desarrolla el aprendizaje en relación con determinados fenómenos o procesos de interés, los cuales podría modificar y mejorar luego de la intervención (Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana, 2019).

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la inducción cualitativa recurre a la observación para explorar y describir las actividades desarrolladas en un contexto particular, así como los participantes que interactúan en estas. Mediante la identificación de patrones, busca comprender los procesos y los vínculos que se establecen entre las personas participantes. Además, a partir de la observación inductiva de un contexto educativo concreto, el investigador puede reconocer problemas y desafíos emergentes.

En este estudio aplicado, se recurrió a la observación cualitativa participativa activa. En las investigaciones sobre el aprendizaje de una L2, tal modalidad suele implicar la observación de un grupo reducido de personas durante varios encuentros (Larsen-Freeman, 2014), es decir, la intervención es procesual y progresiva en un período de tiempo. En este tipo de observación, el docente-investigador mantiene un papel activo y reflexivo permanente: participa en la mayoría de las actividades, pero no se mezcla totalmente con los participantes (los estudiantes). En todo caso, el rol de participante activo le ofrece una comprensión del punto de vista interno en el proceso educativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Aunado a lo anterior, Mackey y Gass (2022) destacan que, en la investigación en segundas lenguas, es habitual la recolección de datos mediante la observación. Esta se revela como una herramienta útil para recopilar, a profundidad, información significativa sobre aspectos como las actividades de enseñanza y las interacciones comunicativas que se generan en el aula de L2. En efecto, el método observacional permite visualizar, desde cerca, las interacciones reales en el aula y captar los sentidos creados en situaciones de aprendizaje naturales, tomando en consideración las variables particulares del contexto.

Al conducir una investigación en la clase, el docente debe estar consciente de cómo su rol de observador subjetivo puede impactar su estudio (Mackey y Gass, 2022). En el

paradigma cualitativo, la observación participativa desarrollada en un contexto educativo no pretende excluir la reactividad por la presencia del docente-investigador. Por el contrario, las reacciones de los participantes que se derivan de la intervención del investigador pueden constituir datos valiosos para la labor interpretativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Si lo juzga pertinente, el docente-investigador también los documenta y analiza.

Por otro lado, en este tipo de observación, el investigador no parte de unidades o categorías predeterminadas; por el contrario, crea su propio esquema de observación para la dinámica particular que se genera en el ambiente estudiado. En este sentido, los patrones y categorías de análisis emergen de sus mismas observaciones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Aunado a lo anterior, Larsen-Freeman (2014) indica que, en la observación participativa, el investigador no se aproxima a los fenómenos con hipótesis específicas en mente. Al no constreñirse por hipótesis fijadas *a priori*, la atención del investigador se libera y se torna más receptiva. Así, puede advertir, de manera contingente, factores potencialmente significativos para los aprendizajes que se desarrollan en las distintas dinámicas.

Como método para documentar su práctica en el aula, el docente-investigador escribió un diario de clase. En este caso concreto, se adoptó la modalidad que Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana (2019) denominan diario libre o no estructurado. Este es de naturaleza narrativa y holística, y no se restringe a un eje temático o una dimensión específica preestablecida. Su valor como método de recolección de datos en el diseño de la IA radica en que constituye

un importante instrumento introspectivo que fomenta la reflexión sobre, por ejemplo, experiencias de enseñanza y de aprendizaje, creencias, actitudes, motivación, el papel del profesor y el del alumno, el proceso de construcción de conocimiento. Su análisis se realiza rastreando patrones y temas recurrentes, que pueden agruparse en categorías, con el fin de comprobar cuáles son las afirmaciones clave dependiendo del aspecto que se desee investigar. (p. 645)

El investigador redacta las entradas del diario sobre las experiencias observadas en cada sesión, una vez que hayan concluido las distintas actividades didácticas que la integran. De este modo, puede involucrarse completamente en el proceso y enfocar su atención al desarrollo de este (Larsen-Freeman, 2014).

Ahora bien, aunque la participación activa brinda una mayor comprensión de la perspectiva interna del proceso de enseñanza y aprendizaje, también puede provocar que, en determinados momentos, el investigador pierda su enfoque como observador (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En sintonía con lo anterior, Larsen-Freeman (2014) afirma que el alcance de esta modalidad de observación está limitado por el hecho de que la atención de incluso los investigadores más perceptivos se divide entre participar en las actividades y observar los comportamientos propios y los de los estudiantes.

Para subsanar esta limitación, Mertens (2014) sugiere contar con el apoyo de otro observador no participativo para enriquecer el registro con otra perspectiva y, de este modo, atenuar los sesgos personales del observador participante. Así pues, el profesor supervisor de la mediación desempeñó un rol de observador externo. Siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), para la retroalimentación entre pares resulta pertinente el uso de instrumentos estructurados de observación. Por tanto, el docente supervisor brindó retroalimentación a partir de una parrilla con distintos criterios de desempeño (Anexo 32). Además, dicho supervisor se encargó de gestionar las grabaciones, en audio y video, de las distintas sesiones para que el docente-investigador pudiera visualizarlas posteriormente.

Esta segunda observación, diferida y externa, amplió la perspectiva del docente-investigador, con el objetivo de que reflexionara sobre su actuación y enriqueciera las observaciones registradas en su bitácora, o bien, ponderara elementos relevantes que no había considerado en su primera observación. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el visionado de grabaciones despliega un mayor alcance y una comprensión más profunda en distintas capas y dimensiones de análisis. Así pues, esta herramienta permitió dar un mayor grado de focalización a determinados fenómenos o interacciones relevantes que se generaron durante el proceso educativo.

Además, la información documentada por medio de la observación participativa se complementó con métodos de recolección adicionales, con los cuales se triangularon los datos obtenidos. Siguiendo a Mackey y Gass (2022), al analizar distintos tipos de datos de la misma muestra de participantes, el docente-investigador incluye y pone en diálogo diferentes puntos de vista sobre el proceso educativo estudiado, de modo que descubre perspectivas enriquecidas en relación con los fenómenos de interés. Asimismo, la triangulación puede dotar de mayor plausibilidad y credibilidad interna a la interpretación de sus resultados

(Hyland, 2016). Seguidamente, se describen los otros métodos que posibilitaron la triangulación de datos en esta investigación aplicada.

1.6.2.2. Elicitación: cuestionarios

Para la recolección de datos de los estudiantes, se empleó el cuestionario como método de elicitación. Este posibilitó el autorreporte de información considerada relevante para el análisis interpretativo, por cuanto constituye una herramienta que facilita la obtención de datos relacionados con las características de los participantes de la muestra, así como sus opiniones²² sobre el proceso de aprendizaje (Hyland, 2016). En este estudio, se realizaron dos cuestionarios de forma virtual, mediante la plataforma *Qualtrics XM*, la cual es un *software* de recolección y procesamiento automatizado de datos. Así pues, el docente-investigador les facilitó a sus estudiantes el enlace o el código QR correspondiente para contestar cada instrumento.

El primer cuestionario se aplicó al inicio de la propuesta, pues su objetivo era conocer el perfil sociobiográfico y lingüístico de los participantes (Anexo 42). Para ello, el docente-investigador les pidió completar distintas preguntas que aludían, fundamentalmente, a aspectos sobre las lenguas conocidas por los discentes (L1 y L2) y sus prácticas de lectura y escritura en los contextos universitarios de origen. Asimismo, al final de la mediación, el docente-investigador propuso un segundo cuestionario, que elicita las opiniones de los alumnos sobre la naturaleza de la propuesta didáctica y las distintas etapas metodológicas implicadas en ella (Anexo 43). Este instrumento se estructuró, fundamentalmente, a partir de escalas de Likert sobre el grado de acuerdo en relación con una serie de afirmaciones. Además, incluía un ítem de clasificación por orden de importancia para jerarquizar las actividades didácticas desarrolladas.

Es necesario acotar que, por razones logísticas, no fue factible abordar las opiniones de los participantes ni su evaluación sobre el proceso mediante métodos prototípicamente cualitativos, por ejemplo, la entrevista a profundidad o el grupo focal. Durante la planificación de la propuesta didáctica, se evidenció la dificultad de disponer de más tiempo

²² Las opiniones que se forman los individuos sobre los fenómenos y procesos son constructos subjetivos menos arraigados que las actitudes y las creencias. Poseen una mayor base fáctica y, por tanto, pueden ser cambiantes. Además, a diferencia de lo que ocurre con las actitudes, las personas siempre están conscientes de sus opiniones (Dörnyei y Dewaeke, 2023).

con los estudiantes para esos fines de retroalimentación. Una vez que concluyeron las horas lectivas del curso en que se aplicó la mediación, los alumnos asumieron diversas obligaciones académicas y extracurriculares en su semestre universitario. Como se detalla en el subapartado 1.6.3.1., su participación en el curso era voluntaria; esta implicaba, esencialmente, asistir a las actividades de aprendizaje durante la mediación y entregar las tareas escritas.

A la luz de lo anterior, se ha ponderado una limitación descrita por Hyland (2016) sobre el cuestionario como instrumento exploratorio: si bien posibilita que los investigadores identifiquen visiones y experiencias de los participantes en relación con la escritura, tal método se vincula más con la investigación cuantitativa. Este puede resultar restrictivo por la naturaleza cerrada de sus respuestas: el sujeto responde a partir de opciones predeterminadas, particularmente, en ítems como las escalas de Likert. En principio, este formato no le permite al participante comunicar una elaboración personalizada y detallada.

Por su parte, Dörnyei y Dewaeke (2023) reconocen que, pese a que los cuestionarios no son los instrumentos privilegiados para desarrollar una investigación cualitativa a profundidad, el investigador puede derivar preguntas de respuesta abierta de algunas preguntas cerradas clave. Empero, estos autores acotan que tal apertura también tiene una capacidad limitada, pues no se espera que los participantes refieran, en los espacios en blanco adjuntos, una elaboración descriptiva o argumentativa profunda y pormenorizada. Aun así, recalcan que las preguntas abiertas suplementarias ofrecen beneficios que deberían explotarse cuando no es posible recurrir a otros métodos cualitativos. En este sentido, los autores indican que la inclusión de espacios abiertos puede enriquecer el contenido de datos que, de lo contrario, serían completamente cuantitativos. Estas preguntas también pueden elicitar ejemplos o referencias ilustrativas sobre los asertos planteados en las escalas. Asimismo, con dichas interrogantes podrían emerger asuntos que no habían sido anticipados por el docente-investigador.

Para optimizar el potencial de estas preguntas, Dörnyei y Dewaeke (2023) recomiendan orientar su apertura hacia un foco particular. En este estudio, se siguieron tres estrategias expuestas por estos autores. En el primer cuestionario, las preguntas que desplegaban un espacio en blanco correspondieron al tipo denominado *pregunta abierta específica*, esto es, la que elicita una información concreta o factual sobre el participante, de manera que suele responderse de forma concisa. Por su parte, en el segundo cuestionario, se

plantearon *preguntas abiertas de aclaración*. Como en este instrumento predominaron las escalas sobre el grado de acuerdo a partir de un conjunto de asertos, se priorizaron algunos de ellos para derivar preguntas aclaratorias que les solicitaran a los estudiantes justificar su valoración numérica en la escala. La modalidad aclaratoria también se incluyó en el primer cuestionario: en los ítems de opción múltiple que exhibían la categoría “otro”. Su propósito era que el alumno pudiera especificar un caso no previsto por el docente-investigador.

Asimismo, el segundo cuestionario finalizó con un ítem de redacción optativa, que correspondió a una *pregunta de respuesta corta*, en este caso, de retroalimentación. Para Dörnyei y Dewaeke (2023), esta consiste en una consulta exploratoria genuina, que da a los participantes la oportunidad de expresar, de una forma menos restringida, opiniones, sugerencias u observaciones de mejora. Según estos autores, la posición final de dicho espacio en el instrumento resulta estratégica, pues los ítems previos activan memorias que los alumnos podrían querer compartir. Por otra parte, estos teóricos indican que esta modalidad de consulta supone un menor control sobre la predictibilidad y el rango de variación de las respuestas, si se compara con las estrategias anteriormente descritas. Por ello, el docente-investigador debe estar consciente de la gran variabilidad en la cantidad y calidad de las respuestas que puede obtener con dicho ítem. Con todo, Gillham (2008) destaca que este formato puede resultar motivante para el alumno, toda vez que sienta que no todas sus opiniones y experiencias personales deben ajustarse a respuestas prescritas. Gracias a la comunicación de tales experiencias o recomendaciones, el investigador podría captar elementos que no había ponderado y que merecen ser tomados en cuenta en su análisis.

En suma, a pesar de la naturaleza principalmente cuantitativa de este método de elicitación, se pretendió aprovechar el potencial de las escalas de valoración y las preguntas abiertas derivadas para identificar tendencias en las opiniones de los participantes, así como justificaciones u observaciones que dieran cuenta de ellas y las complementaran. Igualmente, para el análisis interpretativo, los datos obtenidos con los cuestionarios se pusieron en diálogo con los resultados recolectados mediante la observación participativa y el procesamiento de las muestras textuales.

1.6.2.3. Muestras textuales escritas por los estudiantes

El tercer método correspondió a la recolección y procesamiento de muestras textuales desarrolladas por los estudiantes durante la mediación didáctica. Siguiendo a Hyland (2016), la escritura, por sí misma como objeto de estudio, es una fuente significativa de datos. Por ello, se adoptó un enfoque analítico que entendió la escritura como resultado y como proceso: se consideró el trabajo de los participantes en dos versiones de un mismo texto, a partir de la retroalimentación del docente-investigador. Además, se suscribió un abordaje descriptivo (revelar qué ocurre en la redacción) y analítico (interpretar por qué surgen determinadas realizaciones lingüísticas), el cual resultó compatible con el enfoque teórico que enmarca la investigación, la GSF. En efecto, este método se abocó a la sistematización de textos situados en un contexto académico para comprender qué elecciones lingüísticas han adoptado sus productores, por qué las han tomado y qué significan.

Por la naturaleza de la mediación didáctica, la muestra en estudio era acotada: cada uno de los siete estudiantes que integraban el grupo (ver subsección 1.6.3.2.) redactó dos borradores de una introducción para un ensayo académico. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente-investigador empleó una rúbrica de evaluación basada en la GSF (Anexo 33), la cual entregó a cada estudiante luego de revisar su texto, a fin de que la utilizara como una guía para la mejora de su escrito en la segunda versión. En el subapartado 1.6.4.3.1., perteneciente a la metodología didáctica, se explica con detalle el proceso de redacción y retroalimentación. Se recopilaron, entonces, catorce textos mediante el siguiente principio organizador: observar el desempeño de los estudiantes en ambos borradores y las modificaciones realizadas a partir de las anotaciones del docente-investigador.

Así pues, una vez concluida la mediación didáctica, el docente-investigador realizó un análisis cualitativo interpretativo de la muestra, con el que indagó el uso funcional de la MGI en los dos borradores de los siete estudiantes. Este abordaje no priorizó un examen cuantitativo sobre la frecuencia de aparición de ese recurso lexicogramatical ni un conteo de la densidad léxica en las distintas piezas textuales. Por el contrario, buscó distinguir, en términos cualitativos, patrones de uso significativo de la MGI a la luz de las metafunciones ideacional, interpersonal y textual. Para facilitar el procesamiento y etiquetado de los datos, el docente-investigador empleó el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti., a partir de nueve categorías analíticas fundamentadas en la GSF, las cuales correspondían a diferentes

motivaciones ideacionales, interpersonales y textuales habilitadas por la MGI. El desglose de tales categorías se expone en el apartado 3.1.

1.6.3. Datos relativos a la mediación didáctica

En las subsecciones presentadas a continuación, se exponen las características de la población meta de esta investigación aplicada: la cantidad de participantes, el perfil del estudiantado, así como datos relevantes del contexto donde tuvo lugar la mediación didáctica.

1.6.3.1. Población meta

La población meta de esta investigación correspondió a estudiantes universitarios de movilidad internacional cuya lengua materna no era español y que estaban próximos a cursar un semestre académico en la Universidad de Costa Rica. En este sentido, eran alumnos que requerían una formación especializada en español con fines específicos, particularmente, en español académico. Por medio del Programa de Español como Lengua Extranjera (PEE) y la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE), se motivó a la cohorte de estudiantes internacionales del primer ciclo de 2023 a tomar, de forma voluntaria, un curso corto de escritura académica en español, el cual se derivó de este estudio aplicado. El curso se inscribió en la Vicerrectoría de Acción Social y, en conjunto con el PEE, fue nombrado como *Taller de Escritura Académica*.

En la oferta de esta materia, se indicó que se trataba de una asignatura introductoria corta (diez horas lectivas de trabajo sincrónico), la cual estaba dirigida a alumnos internacionales que cursarían un ciclo lectivo en la Universidad de Costa Rica y que ya poseían un nivel de proficiencia en español aceptable para participar en las actividades académicas: B2 o superior. Asimismo, se explicó que el curso formaba parte de un proyecto de alfabetización académica, el cual buscaba desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas significativas para la escritura de textos propios de la educación universitaria. El foco estaría, entonces, en la reflexión y práctica de rasgos lexicogramaticales distintivos del registro académico escrito.

A la invitación de las instancias universitarias mencionadas respondieron nueve estudiantes. Sin embargo, de este grupo inicial, fueron siete los que concluyeron satisfactoriamente el proceso, como se detalla más adelante. Por ello, para el análisis de los

resultados, se ha considerado únicamente la participación en clase y las muestras textuales de los siete alumnos que completaron las distintas actividades.

1.6.3.2. Cantidad de estudiantes

Por tratarse de un abordaje exploratorio dentro del paradigma cualitativo, específicamente un estudio de caso transversal, y por incluir una propuesta de mediación basada en la PG (ver sección 1.6.4.3.), el diseño didáctico se planteó para un grupo pequeño: entre seis y diez participantes. Como se refirió anteriormente, en el curso se matricularon, inicialmente, nueve estudiantes. No obstante, solo siete completaron satisfactoriamente las actividades académicas propuestas. En todo caso, tal cantidad resulta adecuada para el análisis y tratamiento de los estudios de caso (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Ahora bien, para preservar el anonimato de los participantes de la muestra y facilitar la exposición de los resultados, estos siete sujetos han sido identificados mediante la siguiente codificación: E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E7. Las otras dos estudiantes, E8 y E9, no fueron contempladas en el análisis de datos vinculado a las muestras textuales. Tal decisión se debe, fundamentalmente, a las siguientes razones: la E8 asistió solo a tres sesiones durante la primera semana, únicamente entregó la primera tarea corta y no envió ningún borrador. No participó en ninguna actividad durante la segunda y la tercera semana. Por su parte, la E9 asistió a tres sesiones sincrónicas, distribuidas entre la primera y la segunda semana, pero su rol en la clase se restringió al de una oyente. Tampoco completó ninguna actividad asincrónica; por tanto, ni siquiera se cuenta con su cuestionario sobre el perfil sociobiográfico y lingüístico. Además, es necesario indicar que, por disposiciones institucionales, las personas requerían una asistencia mínima a cuatro clases sincrónicas, el 80 % de las sesiones, para aprobar este curso corto de participación. Ni E8 ni E9 cumplían con este requisito.

Por el contrario, resulta destacable el involucramiento de los otros siete estudiantes²³ durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de asistir de forma constante a las sesiones sincrónicas, estos cumplieron con las diferentes consignas asincrónicas: las tareas cortas y la escritura de dos borradores correspondientes a la introducción de un ensayo académico. En virtud de lo anterior, fue posible obtener catorce muestras para el análisis textual: dos versiones de un mismo texto por cada alumno.

²³ Si bien esta muestra estaba compuesta por hombres y mujeres, se ha decidido emplear el masculino genérico.

Tabla 14*Perfil general de los participantes de la muestra*

	País de procedencia	Carrera	Lengua materna	Lengua usada para estudiar en la universidad de origen	Contexto de aprendizaje formal del español	Período en el que ha estudiado español formalmente	Nivel de comprensión de lectura en español (autorreporte)	Nivel de producción escrita en español (autorreporte)	Sesiones a las que asistió
E1	Francia	Ciencias Políticas (tercer año)	Francés	Francés	Cursos en la secundaria y en la universidad	4 años o más	Avanzado	Intermedio	1, 2, 4 y 5
E2	Estados Unidos	Ciencias de la Comunicación y Trastornos Comunicativos / Español (segundo año)	Inglés y alemán	Inglés	Cursos en la secundaria y en la universidad	4 años o más	Avanzado	Intermedio	1, 2, 3, 4 y 5
E3	Alemania	Ciencias Cognitivas (cuarto año)	Alemán y neerlandés (flamenco)	Alemán e inglés	Cursos en la secundaria, en la universidad y en un instituto de idiomas	4 años o más	Intermedio	Intermedio	1, 2, 3, 4 y 5
E4	Canadá	Estudios Internacionales y Lenguas Modernas (segundo año)	Francés	Francés	Cursos en la secundaria y en la universidad	3 años	Intermedio	Intermedio	1, 2, 3 y 4
E5	Estados Unidos	Historia (cuarto año)	Inglés	Inglés	Cursos en la secundaria y en la universidad	3 años	Intermedio	Básico	2, 3, 4 y 5
E6	Países Bajos	Economía y Ciencias Sociales (cuarto año)	Neerlandés	Inglés	Cursos en la secundaria, en la universidad y en un instituto de idiomas	4 años o más	Avanzado	Intermedio	1, 2, 3, 4 y 5
E7	Estados Unidos	Estudios del Género y la Sexualidad de las Mujeres / Español (tercer año)	Inglés	Inglés	Cursos en la secundaria y en la universidad	4 años o más	Intermedio	Intermedio	1, 2, 3, 4 y 5
E8²⁴	Alemania	Maestría en Sistemas Cognitivos (quinto año)	Alemán	Inglés	Cursos en la universidad	Menos de un año	Intermedio	Intermedio	1, 2 y 4
E9²⁵	No completó el cuestionario.								2, 3 y 4

Nota. Elaborado a partir de los datos recolectados en el primer cuestionario.²⁴ Estudiante excluida del análisis.²⁵ Estudiante excluida del análisis.

1.6.3.3. Perfil de los estudiantes

Los siete alumnos considerados para el análisis forman parte de una muestra dirigida, particularmente, una muestra de voluntarios. Todos corresponden a estudiantes que provienen de universidades donde el español no es la lengua empleada para cursar las carreras. En relación con las áreas disciplinarias en los centros educativos de procedencia, se identificó que los participantes cursaban carreras de ciencias sociales o humanidades, a excepción de E3, quien era estudiante de grado en Ciencias Cognitivas²⁶ (ver Tabla 14). Como se explica más adelante, el contraste entre la tendencia mayoritaria y el E3 también tiene implicaciones en el tipo de géneros discursivos y las prácticas letradas, tanto de lectura como escritura, a los cuales han estado expuestos los alumnos en sus asignaturas universitarias previas.

Por otro lado, en términos de procedencia geográfica, se reconocen dos zonas principales. Cuatro alumnos eran de Norteamérica: tres de Estados Unidos (E2, E5 y E7); uno, de Canadá (E4). Los otros tres provenían de Europa: Francia (E1), Alemania (E3) y Países Bajos (E6). El grupo, entonces, no presentó homogeneidad en el criterio de la lengua materna. A partir del cuestionario sobre el perfil sociobiográfico y lingüístico completado al inicio del curso (ver Anexo 42), se determinó que el inglés era la lengua materna de tres alumnos (E2, E5 y E7); el francés, de dos (E1 y E4); el alemán, de dos (E2²⁷ y E3²⁸), y el neerlandés, de una (E6). En todo caso, además de haber estudiado español, todos los estudiantes sabían inglés, ya fuera por ser su L1 o una L2. Incluso el E3 expresó que, a pesar de vivir en país germanófono, emplea el inglés como lengua instrumental para cursar sus asignaturas universitarias.

En esta misma línea, se debe destacar que, en su mayoría, el grupo presentó un perfil multilingüe. A excepción de los estudiantes bilingües E5 y E7, quienes solo habían aprendido español además de su L1, el resto conocía, en algún nivel de proficiencia, dos o más L2 (ver Tabla 15). Este dato es relevante, por cuanto evidencia la presencia de un estudiantado con

²⁶ De acuerdo con la información provista por el mismo estudiante en su presentación, este grado consiste en una carrera interdisciplinaria que involucra, fundamentalmente, la informática y la psicología cognitiva.

²⁷ Este participante tenía dos lenguas maternas: inglés y alemán.

²⁸ Además del alemán, este participante reportó el neerlandés flamenco como otra lengua materna. Sin embargo, indicó que su competencia en esta era limitada. No se pudo determinar, con certeza, si se trataba de una lengua de herencia.

un repertorio²⁹ lingüístico enriquecido, así como con una exposición significativa a contextos de aprendizaje de L2.

Tabla 15

Perfil lingüístico de los participantes de la muestra

	Número de lenguas en su repertorio lingüístico	Lengua(s) materna(s)	L2 que conoce, en algún nivel de proficiencia, en el registro escrito ³⁰
E1	3	Francés	Español e inglés
E2	4	Inglés y alemán	Español y francés
E3	4	Alemán y neerlandés flamenco	Español e inglés
E4	4	Francés	Español, inglés y chino
E5	2	Inglés	Español
E6	5	Neerlandés	Español, inglés, alemán e italiano
E7	2	Inglés	Español

Este estudio aplicado no focaliza ni se fundamenta en una perspectiva translingüística del aprendizaje del español como L2. En todo caso, no se debería soslayar que, de acuerdo con Guillén (2020), distintas investigaciones han demostrado los beneficios de la activación de los conocimientos y las experiencias lingüísticas previas al aprender una nueva L2. Según esta investigadora, el establecimiento de comparaciones y relaciones translingüísticas, y la reflexión sobre el funcionamiento de la L1 o de otras L2 tienen el potencial de incidir positivamente en el aprendizaje, en el aula y fuera de ella. En esta misma línea, McManus

²⁹ Frente a las ideas de homogeneidad, solidez y universalidad implicadas en el concepto de *competencia*, Hall (2019) destaca el concepto de *repertorio(s)* en los hablantes bilingües o multilingües. Para la teórica, este término alude a “the totality of an individual’s language knowledge, defining it as “conventionalized constellations of semiotic resources for taking action” (p. 86). Asimismo, la autora señala que el valor conceptual de este término reside, fundamentalmente, en estos dos aspectos: “First, it more aptly captures the variable mix of heterogeneous, multilingual, and multimodal constructions that L2 learners draw on and develop in their diverse public, material, and digital contexts of use. Second, it suggests a more empirically valid understanding of learning, not as a linear, one-path-fits-all process, but rather as biographical and variable trajectories occurring over learners’ lifespans. With its focus on individual biographies, the term repertoire, unlike competence, accounts for interactions of time and space on learners’ knowledge” (p. 87).

³⁰ Se sigue la distinción de Montrul (2013) entre *conocimiento* y *uso* de las lenguas que forman parte del repertorio de una persona bilingüe (o multilingüe). Por esta se entiende aquella que posee cierto conocimiento estable y funcional de dos o más lenguas, “sin importar el nivel de conocimiento o si las lenguas se usan en la vida cotidiana” (p. 8). Más allá de la cantidad de uso efectivo de cada lengua en los distintos dominios funcionales (dimensión sociolingüística no considerada en este estudio), las personas pueden tener conocimiento de las lenguas en distinto grado (limitado, parcial, intermedio o avanzado). Tal conocimiento puede ser mayor o menor en cada una de las destrezas, tanto las receptivas como las productivas. En el cuestionario propuesto al inicio del curso, se les preguntó a los estudiantes qué otras lenguas segundas o extranjeras, además del español, habían estudiado y conocían al menos en los registros escritos (comprensión de lectura y producción escrita).

(2022) ha puesto de relieve la experiencia como un factor crítico en el desarrollo de las habilidades en una L2. Dicha experiencia puede concebirse en dos dimensiones principales: por una parte, las experiencias previas en la L1, o en otras L2 conocidas, en las que se apoyan los estudiantes al aprender una nueva L2; por otra, el bagaje de usos comunicativos en la L2 que aquellos están aprendiendo.

En relación con las experiencias de aprendizaje previas, es destacable que todos los participantes han estudiado español formalmente, es decir, en cursos de instituciones educativas, por un lapso significativo: dos alumnos indicaron haber aprendido formalmente esta lengua durante tres años (E4 y E5); cinco alumnos, por cuatro años o más (E1, E2, E3, E6 y E7). En todo caso, los siete alumnos compartían contextos de aprendizaje similares, pues expresaron haber tomado cursos de español tanto en su educación secundaria como en la universitaria. Solamente tres (E5, E6 y E7) comunicaron haber cursado asignaturas impartidas en español en la universidad de origen, es decir, materias en las que el español era la lengua empleada para estudiar los contenidos. Tales cursos se relacionaban, principalmente, con ámbitos como la cultura, la historia y las prácticas artísticas (cine y literatura) hispánicas y latinoamericanas, así como con una asignatura introductoria a la lingüística española.

En el primer cuestionario, los alumnos también reportaron el nivel alcanzado en las destrezas generales de comprensión lectora y expresión escrita en español como L2. A partir de estos datos, se observan niveles de proficiencia diferenciados en la muestra de participantes (Tabla 14). No obstante, es posible identificar una tendencia general: todos manifestaron que su nivel en la destreza de comprensión lectora era igual o superior al nivel alcanzado en la expresión escrita. En la primera destreza, tres estudiantes se situaron en el nivel avanzado; cuatro, en el intermedio. En la segunda, seis alumnos se ubicaron en el nivel intermedio; uno, en el básico. En otras palabras, ningún estudiante reportó un desempeño superior en su destreza productiva respecto a la considerada tradicionalmente como receptiva. Con todo, es necesario subrayar que tal información se derivó de un autorreporte de destrezas generales, el cual no necesariamente coincide con el desempeño efectivo en las diversas prácticas letradas del registro académico escrito. Por ejemplo, los borradores del E5, quien indicó un nivel básico para la expresión escrita en español L2, obtuvieron una mejor evaluación que las muestras textuales de E7, participante que se ubicó a sí misma en el nivel intermedio.

También en relación con las experiencias asociadas a los repertorios lingüísticos de los participantes, el primer cuestionario les preguntó a los siete estudiantes por las prácticas de literacidad académica prototípicas en sus asignaturas universitarias. En este sentido, se les consultó por los principales géneros académicos que deben leer y escribir en tales materias, ya sea en su lengua materna o en la lengua extranjera empleada para cursar los estudios superiores. De este modo, se identificaron los principales géneros discursivos vinculados con la realización de prácticas letradas en sus materias de grado.

Respecto a las prácticas de lectura, entre los géneros académicos leídos con regularidad por los participantes (Figura 11), se destacan los textos especializados en las disciplinas. Los siete alumnos afirmaron que suelen consultar tal género en sus asignaturas universitarias, lo cual resulta esperable en virtud de las áreas del saber en las que se ubican sus carreras³¹. Además, seis participantes indicaron leer, con frecuencia, artículos científicos. Por su parte, no todos los participantes del curso señalaron la lectura del ensayo académico como un ejercicio habitual en sus materias de grado. Solo cinco lo seleccionaron como un material de lectura usual en sus actividades académicas (E1, E4, E5, E6 y E7). Uno de los dos alumnos que indicó no leer con frecuencia dicho género es el E3, quien contrastaba con el resto del grupo por estudiar una carrera asociada al ámbito tecnológico. Así pues, durante el curso corto, se consideró que no todos los participantes tenían la misma familiaridad con los patrones retóricos y lexicogramaticales del género en el que se fundamentaba la mediación didáctica.

Por otro lado, cinco participantes refirieron la lectura usual de resúmenes o materiales elaborados por la persona docente (E1, E2, E3, E6 y E7); cuatro, la lectura habitual de manuales (E1, E3, E6 y E7). De igual manera, cuatro estudiantes marcaron los textos

³¹ Si bien la presente muestra resulta limitada por tratarse de un estudio de caso, se destaca en ella la lectura previa del texto disciplinar. Este corresponde a un género “cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva que es argumentativo. También se emplea recursos multimodales” (Parodi, 2015, p. 67). Asimismo, el texto disciplinar ha sido identificado como un género relevante en las prácticas letradas de las ciencias sociales y las humanidades. A partir de una investigación con un corpus ecológico de discurso académico escrito, construido con textos de cuatro carreras en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Parodi (2015) concluye que “las Ciencias Sociales y Humanas concentran una mayor riqueza en la variedad de géneros, pero con una tendencia hacia un foco disciplinar específico y con un menor énfasis en recursos pedagógicos y de transmisión de procedimientos prototípicos. Esto se muestra especialmente a través del género Texto Disciplinar” (p. 115).

literarios como materiales de lectura empleados para el aprendizaje en sus asignaturas universitarias (E2, E4, E6 y E7).

Como se puede observar en la Figura 11, a la luz de los datos suministrados por los mismos participantes, estos han tenido, en un mayor o un menor grado, un contacto recurrente con el discurso académico mediante la lectura de distintos géneros. Es necesario resaltar que tal exposición se ha dado, en gran medida, con géneros académicos que, en su concepción, no han sido enunciados con propósitos estrictamente didácticos, por ejemplo, los textos disciplinares, los artículos científicos e, incluso, los ensayos académicos.

Figura 11

Principales géneros académicos leídos por los participantes en los cursos de sus universidades de procedencia (en la lengua materna o en una L2 diferente a español)

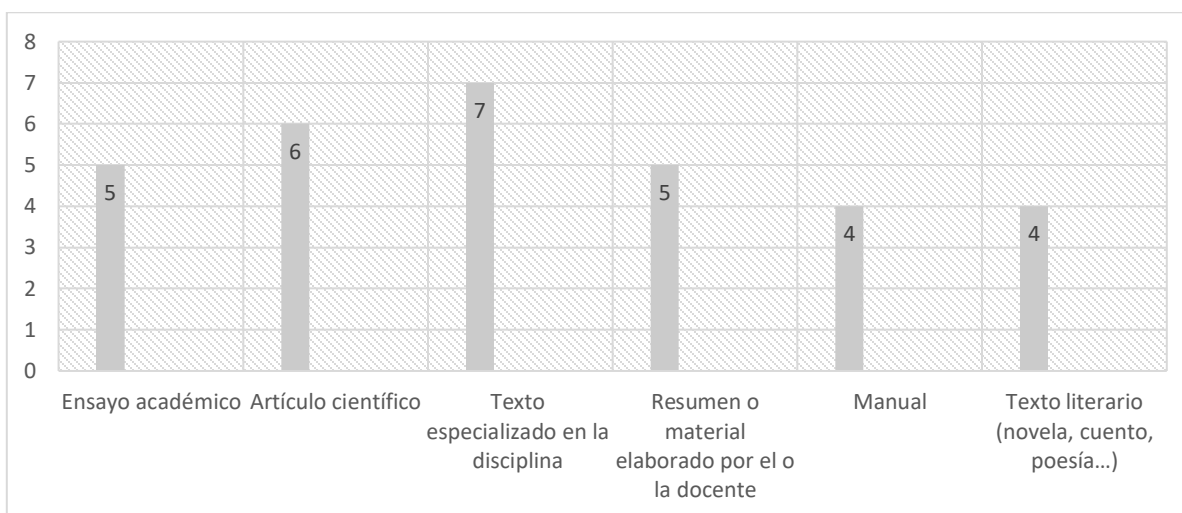


Tabla 16

Géneros académicos frecuentemente leídos por cada participante en sus asignaturas universitarias

	Ensayo académico	Artículo científico	Textos especializados en la disciplina	Resumen o material elaborado por el o la docente	Manuales	Textos literarios (novela, cuento, poesía...)
E1	✓	✓	✓	✓	✓	X
E2	X	X	✓	✓	X	✓
E3	X	✓	✓	✓	✓	X
E4	✓	✓	✓	X	X	✓
E5	✓	✓	✓	X	X	X
E6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E7	✓	✓	✓	✓	✓	✓

En cuanto a las prácticas de escritura académica, se les consultó a los participantes cuáles géneros redactan generalmente en sus asignaturas universitarias. En este caso, se observó una heterogeneidad en las respuestas (ver Tabla 17), la cual puede responder tanto a la variedad de carreras presentes en el curso como a la diversidad de tradiciones retóricas y pedagógicas en las distintas universidades de procedencia. Aun así, el género seleccionado por más alumnos corresponde a un formato de evaluación tradicional: el examen escrito durante la clase, con seis ocurrencias (E1, E2, E3, E4, E6 y E7).

Asimismo, cinco estudiantes del grupo afirmaron que la escritura del género discursivo de interés en la mediación, el ensayo académico, es una práctica letrada importante en sus cursos (Figura 12). En una pregunta adicional sobre el grado de frecuencia, E4, E5 y E7 manifestaron redactar siempre ensayos académicos en sus materias; E1 y E6 indicaron hacerlo con frecuencia. En cuanto a los otros dos participantes, es importante precisar que, si bien estos no consideran la redacción de ensayos como una práctica recurrente en sus asignaturas, tal género no está totalmente ausente en sus producciones académicas escritas: para E2, la escritura de ensayos se asigna algunas veces; para E3, raramente.

A su vez, algunos estudiantes afirmaron escribir otros géneros académicos que también implican, en mayor o menor medida, una elaboración discursiva propia a partir del análisis o síntesis de la información contenida en otras fuentes: la monografía (E4, E6 y E7), el reporte o resumen de lecturas (E2, E4, E6 y E7), y la reseña de otros textos (E2, E6 y E7).

Por otra parte, cuatro participantes (E3, E4, E6 y E7) comunicaron elaborar, con regularidad, artículos científicos en sus materias.

A modo de paréntesis, es necesario indicar que, aunque la escritura de artículos científicos no es exclusiva del E3, este sujeto se destaca del resto por ser el alumno que refirió el menor grado de frecuencia para la redacción de ensayos académicos. Se asume, nuevamente, que tal contraste puede responder a la pertenencia a un área disciplinar mayormente vinculada con la tecnología y la ingeniería. Además del artículo, las prácticas de escritura académica de este participante se asocian con formatos de evaluación prototípicos: el examen escrito en clase y el examen escrito para la casa.

La realización de exámenes escritos en el aula es un ejercicio evaluativo que también fue seleccionado por otros cinco sujetos de la muestra. Así pues, como se refirió previamente, esta práctica textual es la que posee más menciones como género frecuente en las actividades curriculares (E1, E2, E3, E4, E6 y E7). En contraposición, se debe señalar que ningún participante, ni siquiera el E3, determinó el reporte de laboratorio como un género habitual en las prácticas letradas de sus cursos.

Figura 12

Géneros académicos que los participantes escriben con regularidad en los cursos de sus universidades de procedencia (en la lengua materna o en una L2 diferente a español)

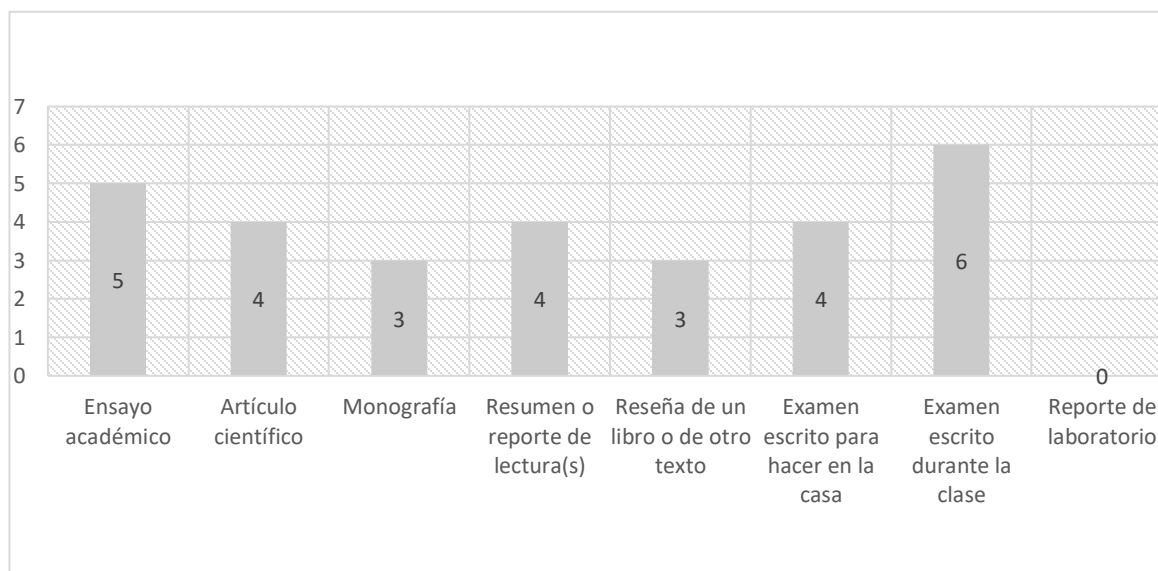


Tabla 17

Géneros académicos generalmente escritos por cada participante en sus asignaturas universitarias

	Ensayo académico	Artículo científico	Monografía	Resumen o reporte de lectura	Reseña de un texto	Examen escrito para la casa	Examen escrito durante la clase	Reporte de laboratorio
E1	✓	x	x	x	x	✓	✓	x
E2	x	x	x	✓	✓	x	✓	x
E3	x	✓	x	x	x	✓	✓	x
E4	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x
E5	✓	x	x	x	x	x	x	x
E6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x
E7	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	x

A la luz de los datos arrojados por el primer cuestionario, durante la aplicación de la propuesta didáctica, se consideró que la redacción de ensayos académicos no era una actividad de escritura usual para todos los participantes. Por el contrario, se entendió que había trayectorias propias y experiencias particulares respecto al uso productivo del registro académico escrito en la lengua empleada en la universidad de origen. A lo anterior se suma el hecho de que la muestra no era homogénea en términos del estadio o nivel en que se encontraban los participantes en sus carreras. Como se evidencia en la Tabla 14, algunos de los alumnos contaban con más años de estudio en la universidad.

De igual forma, se les preguntó a los alumnos de la muestra si habían participado previamente en un proceso de alfabetización académica, de manera particular, en un curso o taller de escritura para los estudios superiores, ya fuese en la lengua materna o en una lengua extranjera empleada para fines académicos. De los siete estudiantes, solamente dos reconocieron haber sido parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje de esta naturaleza. El E5 afirmó haber tomado un curso durante la transición de la secundaria a la universidad, para redactar el ensayo de selección en un centro de educación superior. Por su parte, la E6 confirmó su participación en un curso de alfabetización dentro de su especialidad, específicamente, en una asignatura introductoria a la economía. Para los otros cinco alumnos, la propuesta didáctica derivada del presente estudio aplicado era el primer curso de alfabetización académica universitaria en el que participaban.

En todo caso, un común denominador significativo en toda la muestra es que ningún participante había tomado un taller o una asignatura de escritura académica en español como L2. Por tanto, este curso corto consistió en su primera experiencia de aprendizaje del español para tales fines específicos. Por último, es importante precisar que la presentación detallada de los repertorios lingüísticos y las experiencias de aprendizaje previas de los alumnos corresponde a un interés eminentemente descriptivo. Se ha querido dar a conocer el perfil del estudiantado que participó en el estudio de caso. Las distintas variables anteriormente expuestas no han sido consideradas, de forma directa, para el análisis de los resultados. Aclarado este punto, seguidamente se describe el contexto de aplicación de la intervención didáctica.

1.6.3.4. Contexto de aplicación

La aplicación de la propuesta didáctica inició el lunes 13 de febrero de 2023, un mes antes de que comenzara oficialmente el ciclo lectivo en la Universidad de Costa Rica, y se extendió durante tres semanas: hasta el 4 de marzo. Se decidió desarrollar el curso de manera virtual, puesto que, durante la primera semana y parte de la segunda, los estudiantes aún se encontraban en sus respectivos países. Además, las fechas de arribo a Costa Rica no eran las mismas para todos los participantes. Así pues, la mediación implicó, por una parte, diez horas de trabajo sincrónico mediante la plataforma Zoom, las cuales fueron distribuidas en cinco sesiones de dos horas cada una, de 8:00 a.m. a 10:00 a.m. (hora de Costa Rica); por otra, el trabajo asincrónico autónomo, a partir de tareas propuestas por el docente.

Debido a la naturaleza de la metodología didáctica, como se refiere en la siguiente subsección, el trabajo sincrónico se concentró principalmente en la primera semana. En esta, se realizaron cuatro de las cinco sesiones. La primera clase, que correspondió a la unidad 1, se efectuó el 13 de febrero; la segunda lección, que era la primera parte de la unidad 2, el 14 de febrero; el tercer encuentro sincrónico, la segunda parte de la unidad 2, el 15 de febrero, y la cuarta sesión, en la que se desarrolló la unidad 3, el jueves 16 o el viernes 17. Es importante acotar que, en virtud de la dinámica propia de la tercera unidad, se dividió la clase en dos subgrupos: el primero (E1, E5, E6, E7) asistió el jueves; el segundo (E2, E3, E4, E8 y E9), el viernes. Por último, el quinto encuentro sincrónico ocurrió al final de la segunda semana: el viernes 24 de febrero. Dicha sesión formó parte de la unidad 4.

La gestión de todas las reuniones sincrónicas en la plataforma Zoom estuvo a cargo del profesor supervisor, el M.L. Luis Serrato Pineda, quien se ocupó de la apertura y el cierre de las sesiones, así como de la admisión de los participantes a la sala virtual. De igual forma, este docente se encargó de las grabaciones de las cinco clases, las cuales fueron empleadas, posteriormente, por el investigador para la observación atenta del proceso de enseñanza y aprendizaje en cada sesión, con el objetivo de describir el desarrollo de las unidades didácticas.

Por su parte, el trabajo asincrónico se efectuó, fundamentalmente, en la segunda y la tercera semana. Para mantener una comunicación fluida y ordenada durante estas actividades, la coordinadora del Programa de Español como Lengua Extranjera gestionó la creación de un entorno virtual en la plataforma institucional *UCR Global*. Días antes de comenzar el curso, los estudiantes fueron inscritos en ella, de manera que tuvieron acceso a los documentos generales (programa y cronograma), a los materiales didácticos (folleto de ejercicios, presentaciones y otros recursos como infografías), así como a los espacios para la entrega de las consignas: dos tareas cortas y dos borradores escritos. En este entorno, también se habilitaron los códigos QR para que los alumnos respondieran los dos cuestionarios. De igual forma, la plataforma permitió el envío de mensajes entre el docente y los estudiantes para atender observaciones o consultas.

Como se ha referido previamente, el curso formó parte de un pilotaje de alfabetización académica, derivado de la presente investigación. De este modo, se ofreció como una asignatura corta y de participación voluntaria, que podían llevar estudiantes de distintas carreras o áreas disciplinares. Si bien no era un requisito institucional obligatorio para matricular cursos en un ciclo lectivo en la UCR, pretendía ser una capacitación introductoria en la escritura del registro académico en español, a la luz de los fenómenos investigados en esta propuesta aplicada. Además, por su duración limitada, el Taller de Escritura Académica no se categorizó como un curso de aprovechamiento ni como una asignatura con creditaje. Por el contrario, se planteó como un curso de participación, que otorgaba un certificado de asistencia por parte del PEE.

En este sentido, pese al carácter voluntario del proceso, se debe recalcar el involucramiento regular y activo de los siete integrantes de la muestra durante las tres semanas. Tal comportamiento es destacable, pues los alumnos, en la segunda semana del curso, debían viajar hacia Costa Rica desde sus países de origen. Además, durante la tercera

semana, tenían una agenda ocupada por distintas actividades de inducción en la UCR, a cargo de la OAICE. La participación constante ha resultado significativa para la investigación aplicada, principalmente, en dos dimensiones: por una parte, durante las sesiones sincrónicas, se obtuvieron datos valiosos a partir de la observación de las interacciones entre el docente y los estudiantes, y entre estos últimos; por otra, todos los participantes de la muestra enviaron un par de borradores de un texto, como se había solicitado en el programa. A lo anterior también puede sumarse la entrega de dos tareas cortas: la primera fue completada por los siete alumnos; la segunda, por seis de ellos.

1.6.4. Enfoque y metodología en la didáctica de segundas lenguas

1.6.4.1. El enfoque por competencias (EC)

La propuesta didáctica de esta investigación aplicada adopta el enfoque por competencias (EC) como el enfoque pedagógico general que engloba y da sentido a las teorías sobre el aprendizaje lingüístico y al modelo gramatical seleccionado. El EC se distingue por la centralidad que otorga a la evidencia de los logros en el desempeño del alumnado desde la perspectiva de las competencias. Estas, a diferencia de los objetivos o metas más generales, aluden a las capacidades de los estudiantes para dinamizar y aplicar distintas destrezas en situaciones de la vida real (Richards y Rodgers, 2014), en este caso, las demandas de la escritura académica en los estudios universitarios.

En este sentido, la elección del EC obedece a que el aprendizaje por competencias, en lugar de ejercitar destrezas aisladas, se centra en la integración de competencias parciales para concretar un propósito comunicativo en la L2. En efecto, este enfoque acentúa la multiplicidad e interrelación de las habilidades y destrezas requeridas para la resolución de actividades en situaciones de interacción auténticas (Vázquez y Lacorte, 2019). Por tanto, según estos autores, los materiales didácticos deben posibilitar el entrenamiento de las destrezas implicadas en una determinada competencia, la cual debe concebirse como un mecanismo multidimensional: incluye actitudes, conocimientos declarativos y destrezas y estrategias metódicas. En esta línea, para Perrenoud (2009), el EC muestra la pertinencia de construir los saberes vinculados a las situaciones complejas y las prácticas sociales reales. Más que descartar los conocimientos, el enfoque subraya la necesidad de transferirlos y movilizarlos en los momentos oportunos.

De igual manera, el EC resulta compatible con los fundamentos epistemológicos de la investigación aplicada, por cuanto suscribe una perspectiva funcional e interaccional sobre la naturaleza de la lengua (Richards y Rodgers, 2014). De acuerdo con estos autores, el EC busca enseñar los usos lingüísticos en función de sus contextos sociales, pues entiende la lengua como un medio para satisfacer las necesidades personales y sociales. En consecuencia, el enfoque ha sido ampliamente utilizado en contextos de enseñanza-aprendizaje que se basan en las necesidades específicas de los alumnos y en los roles particulares que estos asumen en entornos determinados. De este modo, es posible detectar y programar las destrezas lingüísticas requeridas para tales propósitos, lo cual es un aspecto fundamental en el modelo específico de la pedagogía del género (PG), como se explica más adelante. El punto de partida para diseñar los objetivos es, entonces, el análisis de las metas y las necesidades concretas de los estudiantes, lo cual se alinea también con los postulados básicos del paradigma de la investigación en acción.

Por otra parte, Richards y Rodgers (2014) afirman que el EC pone de relieve los vínculos intrínsecos entre las formas y las funciones, así como la idea de que la lengua puede desagregarse en sus partes constituyentes. Este último principio corresponde a un aspecto relevante para la teoría gramatical adoptada, la GSF (en relación con su modelo estratificado y su visión trinocular), y la teoría del aprendizaje defendida, puesto que evidencia la viabilidad de enseñar y evaluar, funcional e incrementalmente, los componentes y subcomponentes del sistema lingüístico. Los autores representan dicho fundamento mediante una visión de “mosaico” sobre el aprendizaje lingüístico, pues el “todo”, la competencia comunicativa, se construye a partir de diversos componentes ensamblados adecuadamente. En esta misma línea, el EC entiende que el aprendizaje lingüístico se cimienta en la dinamización de destrezas que, a su vez, se integran por actuaciones de distinta complejidad. El dominio gradual de estas depende, en gran medida, de las oportunidades para practicarlas y de contar con retroalimentación pertinente.

Asimismo, en sintonía con el enfoque metodológico del MCER orientado a la acción y a las competencias del usuario del idioma, Romero y González (s.f.) destacan como principio básico del EC el desarrollo de las *competencias lingüísticas* y *pragmáticas*. Ellos aseveran que, para adquirir una lengua, el estudiante debe prestar atención al vínculo entre las formas y sus significados y funciones en la interacción comunicativa, aspecto

íntimamente vinculado con el paradigma sociocognitivo del aprendizaje de segundas lenguas, como se refiere más adelante. En este sentido, recomiendan potenciar la *competencia pragmática*, pues esta no solo activa los recursos lingüísticos desarrollados por otros medios, sino que constituye la vía fundamental para generar los propios recursos y construir la *competencia comunicativa*. A propósito de esto, el MCER incluye, dentro de las *competencias comunicativas*, las *pragmáticas*, que implican, a su vez, las competencias *discursiva* (cómo se organizan y estructuran los mensajes), *funcional* (cómo se emplean los mensajes para realizar funciones comunicativas) y *organizativa* (cómo se secuencian los mensajes de acuerdo con los esquemas de interacción comunicativa). Estas competencias deben movilizarse en macrofunciones³² como la argumentativa, persuasiva, expositiva o explicativa, las cuales resultan relevantes en el género ensayo académico.

Aunado a lo anterior, en el EC la integración de diferentes competencias parciales genera un producto final de aprendizaje, del cual los alumnos deben ser conscientes. Efectivamente, este enfoque exige cierto grado de autoevaluación y autonomía para gestionar los aprendizajes, para lo cual resulta necesario un mayor grado de madurez cognitiva (Vázquez y Lacorte, 2019), que es esperable en el grupo de esta investigación por cursar estudios terciarios. Asimismo, el EC resulta pertinente pues se centra en el desarrollo tanto del conocimiento implícito como del explícito. Este último implica la aprehensión y percepción consciente del funcionamiento de determinados recursos o características estructurales. El implícito, en cambio, es procedimental y es la base para la comunicación fluida. Con todo, el conocimiento explícito es valioso, porque se utiliza en los procesos de formulación y supervisión de los mensajes. El EC lo recupera pues también estimula y automatiza el conocimiento implícito y contribuye al desarrollo lingüístico. En suma, mediante una progresión auténtica de las secuencias de aprendizaje, el alumnado debe percibir y regular la construcción de sus competencias (Romero y González, s.f.).

En virtud de lo expuesto, los aprendientes son participantes activos en los procesos basados en el EC. Uno de sus roles principales es el monitoreo constante de su aprendizaje en relación con las competencias meta; por ello, requieren espacios para fortalecer sus habilidades de autoevaluación. Además, los estudiantes, al desarrollar una gama de

³² El MCER entiende las macrofunciones como distintas categorías para el uso funcional del discurso, en este caso, del texto escrito. Estas se constituyen de secuencias ampliadas de oraciones, las cuales cumplen una función determinada en la interacción comunicativa.

estrategias de aprendizaje para conseguir una comunicación exitosa, deben ser capaces de transferir y aplicar los distintos conocimientos y las habilidades aprendidas a nuevas situaciones. En consonancia con los roles del alumnado, el docente asume un papel activo como analista de necesidades, el cual determina las competencias meta según las expectativas y requerimientos de los estudiantes. Asimismo, se presenta como curador o desarrollador de materiales didácticos adecuados para las competencias por potenciar. También es un asesor que se involucra en la evaluación permanente de los aprendizajes, de modo que puede identificar la necesidad de reforzar ciertos conocimientos o destrezas. En esta línea, guía a sus estudiantes hacia el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas junto a una retroalimentación significativa (Richards y Rodgers, 2014).

Por otro lado, Richards y Rodgers (2014) indican que las actividades y los materiales didácticos en el EC se construyen en función de las metas específicas de aprendizaje. No obstante, estos autores acotan que el EC se trata, precisamente, de un enfoque para el diseño de los cursos de lengua y no implica, necesariamente, una metodología o un método predeterminados. Por ello, esta investigación aplicada ha elegido la PG como la metodología didáctica que operativiza tal enfoque a la luz de los principios sociocognitivos del aprendizaje, como se detalla más adelante. En todo caso, las actividades deben adecuarse a una metodología que potencie los resultados de aprendizaje meta y las competencias individuales por desarrollar.

Por tanto, esta investigación suscribe los siguientes principios generales que orientan las actividades didácticas en el EC (Richards y Rodgers, 2014; Vázquez y Lacorte, 2019):

- (i) Las actividades son transparentes en relación con sus objetivos y verbalizan, de forma clara, las competencias por desarrollar.
- (ii) Vinculan los *saberes* (conocimientos declarativos) con el *saber ser*, *saber actuar* y *saber hacer* (competencia interaccional, estratégica y autoevaluación).
- (iii) Integran distintas destrezas lingüísticas para enfatizar la naturaleza holística de la lengua, en este proyecto particular, la lectura y escritura mediadas significativamente por la expresión oral (el diálogo entre docente y estudiantes, y entre estos últimos).
- (iv) Las tareas lingüísticas consisten en intercambios significativos que fomentan la competencia comunicativa del alumnado. Se enfocan en la adquisición de destrezas comunicativas necesarias para su desempeño en situaciones de la vida académica.

- (v) La enseñanza se enfoca primero en el desarrollo de las destrezas “receptivas” antes de estimular las destrezas “productivas”. Esto resulta muy compatible con los ciclos de aprendizaje propuestos por la metodología didáctica de la PG.
- (vi) Las actividades didácticas articulan los recursos lingüísticos relevantes para que los estudiantes accedan a procesos de pensamiento de nivel superior (análisis, síntesis y evaluación). Asimismo, demandan un rol activo de aquellos en el proceso de aprendizaje, con el fin de que transfieran el pensamiento abstracto y crítico a la resolución de problemas en su cotidianeidad académica.
- (vii) Las actividades dan valor a la evaluación como proceso; ponderan el diagnóstico y el seguimiento de las debilidades y fortalezas de los estudiantes.
- (viii) Las actividades ponen en diálogo la lengua y la cultura, en este caso concreto, las prácticas culturales propias de las comunidades académicas a las que se integran los estudiantes.

Ahora bien, este enfoque didáctico ha pautado un cambio de perspectiva que concibe las competencias como mecanismos multidimensionales y prioriza el logro de lo que los estudiantes son capaces de realizar con sus conocimientos por encima de las metas del docente fijadas en un currículo (Vázquez y Lacorte, 2019). No obstante, también se le ha criticado su énfasis en las conductas y actuaciones en lugar del desarrollo de las destrezas cognitivas. Aunque los principios de las actividades didácticas referidos no soslayan tales destrezas, se adopta la PG como la metodología didáctica que operativiza el enfoque. Esta se fundamenta en el paradigma sociocognitivo del aprendizaje, de modo que pone de relieve una serie de procesos cognitivos superiores que intervienen en el logro de los objetivos comunicativos. Tales procesos se detallan en la siguiente subsección.

Asimismo, al EC se le ha cuestionado ser un enfoque eminentemente prescriptivo: se aduce que refuerza el mantenimiento de determinadas relaciones de poder, pues pretende preparar a los estudiantes para que se adecuen a modelos de comportamiento preestablecidos, incluidas las prácticas académicas (Richards y Rodgers, 2014). Sin embargo, la PG repiensa estos procesos de aculturación desde otra perspectiva. Para Martin y Rose (2012), el dominio de los géneros discursivos propios de una esfera social no supone, necesariamente, el abandono de una orientación crítica en la adquisición de las competencias implicadas. Por una parte, en la búsqueda de una mayor justicia social, la PG aspira a andamiar el acceso a los géneros

relevantes para el éxito académico a la mayor cantidad de estudiantes posible. Por otra parte, los autores aseveran que, para formar una postura crítica sobre las prácticas discursivas, primero se requiere comprender y dominar los géneros por criticar. Aclarado lo anterior, a continuación se detallan los aspectos medulares del paradigma sociocognitivo que se materializan en la PG.

1.6.4.2. Fundamentos pedagógicos del paradigma sociocognitivo

Si bien el enfoque didáctico general de la propuesta es el EC, se plantea una operativización de este enfoque a partir de la PG. Esta corresponde a una metodología de corte sociocognitivo y cuenta con un fuerte sustrato funcionalista. Ello responde a que la perspectiva lingüística adoptada en la investigación es, fundamentalmente, la GSF, además de la concepción sociocognitiva de los géneros del discurso. Siguiendo a Toth y Davin (2016), la efectividad de una propuesta pedagógica depende de una visión integral de la lengua y el aprendizaje lingüístico como fenómenos sociales y cognitivos. Por ello, la metodología suscribe una perspectiva holística, para la cual el aprendizaje de la lengua implica una convergencia de mentes que interactúan en contextos particulares de socialización. Con un afán operativo, los autores consideran, dentro de este paradigma, una serie de parámetros en la metodología de enseñanza categorizados como *variables no negociables* y *variables negociables*.

Para Toth y Davin (2016), las *variables no negociables* corresponden a criterios que no dependen de la intervención del docente y sobre los cuales este no puede incidir directamente; por ejemplo, los conocimientos previos del estudiantado, el tiempo disponible para desarrollar la mediación didáctica en los centros educativos, la complejidad de las metas de aprendizaje, así como la naturaleza de la cognición humana y de la interacción social. Pese a estas condiciones, el profesor aún cuenta con un importante margen de decisión y acción para garantizar la mayor rentabilidad pedagógica posible. De este modo, sí puede negociar tres variables pedagógicas fundamentales: la formulación de los objetivos de aprendizaje, los medios a través de los cuales se alcanzan dichos objetivos y el apoyo didáctico proporcionado. Antes de precisar cada una de estas variables en la PG, se expone una serie de consideraciones metodológicas generales a la luz de los postulados sociocognitivos sobre los objetivos, los medios y el apoyo didáctico en el desarrollo de la L2.

En su dimensión más cognitivista, el paradigma recupera la premisa de que el aprendizaje supone transformaciones en el procesamiento de la información, lo cual se deriva de la forma en que la mente humana se vincula con los estímulos sensoriales y lingüísticos presentes en el ambiente. A partir de la experiencia, el aprendizaje se establece en la memoria a largo plazo a partir de dos categorías de conocimiento: el declarativo-explícito, que supone un análisis consciente, y el procedimental-implícito. En la clase de L2, los saberes declarativos son potenciados, particularmente, con las explicaciones gramaticales explícitas, así como con la advertencia de los rasgos salientes por parte del estudiante en los materiales didácticos y en la retroalimentación. En cambio, el conocimiento procedimental-implícito surge, necesariamente, de la experiencia comunicativa variada y recurrente en la L2 (Toth y Davin, 2016).

En virtud de lo anterior, una metodología de sustrato sociocognitivo no niega el rol fundamental del *input* comprensible en la didáctica de una L2. Sin embargo, los autores matizan que se debe superar la inmersión o el contacto indistinto y no intencionado con dicho *input*. Por el contrario, este ha de emplearse en actividades bien planificadas que demanden de los estudiantes una verdadera negociación del significado con la lengua que aprenden para robustecer su competencia comunicativa. Entonces, recomiendan pensar el *input* como un recurso para la observación atenta y el análisis de las estructuras meta, como un material que puede ser manipulado por los estudiantes y puede llevarlos a una mayor producción en la L2, así como un componente de la retroalimentación. De hecho, estos teóricos ponen de relieve la denominada *hipótesis de la interacción*. Según esta, para incluir de manera óptima la precisión en el marco global de la comunicación significativa, conviene orientar la atención de los aprendientes hacia los rasgos estructurales significantes de la L2 mediante una retroalimentación contingente y reactiva. En consecuencia, al planear las unidades didácticas, se tiene claridad sobre qué objetivos comunicativos realizan las estructuras meta.

Por otro lado, la perspectiva cognitivista asume la imposibilidad de aislar, por completo, el conocimiento procedimental del declarativo durante el uso de la lengua, ya que ambos inciden, al tiempo y en cierto grado, sobre la actuación en la L2. La naturaleza de esta influencia mutua tiene repercusiones didácticas importantes. Los modelos cognitivos actuales coinciden en que, para interpretar el *input* y orientar la acción intencional dentro de la memoria de trabajo, la atención a los estímulos sensoriales activa, selectivamente, los contenidos de la memoria a largo plazo, tanto los declarativos como los procedimentales. En

consecuencia, el aprendiente interpreta la información novedosa a la que se expone desde sus experiencias pasadas, sean lingüísticas, sociales o incluso emotivas. Por ello, la presentación de *input* en L2 con información novedosa les exige a los estudiantes recurrir a los contenidos más relevantes de su memoria a largo plazo para dar sentido y llevar a cabo, conscientemente, los objetivos propuestos (Toth y Davin, 2016).

Cuando existe un exceso de información novedosa por procesar, el éxito pedagógico depende de que esta sea desagregada en unidades más pequeñas y manejables, así como de un apoyo didáctico significativo por parte del docente o de otros compañeros con un nivel de desarrollo superior. Por tanto, en su práctica pedagógica, el profesor propicia el aprendizaje de la L2 mediante soportes externos en la forma de retroalimentación, indicaciones o mensajes recordatorios con recursos útiles, con el fin de promover la acumulación de experiencias exitosas en el uso de la L2. De hecho, la exposición recurrente a la lengua mediante la negociación del significado conduce a la integración y activación gradual de los recursos lingüísticos en unidades o esquemas de información mayores, más generales y abstractos, dentro de la memoria a largo plazo. Esto se relaciona directamente con el proceso conocido como *automatización o procedimentalización* en el desarrollo de la interlengua, es decir, la expansión del conocimiento implícito y procedimental en respuesta a la actividad consciente. Lo anterior reduce las demandas sobre la memoria de trabajo del estudiante en tareas con las cuales este se ha familiarizado y le permite transferir los componentes de dichas tareas a nuevos escenarios para enfocar el control consciente sobre nuevos estímulos (Toth y Davin, 2016).

Por su parte, la vertiente sociocultural introduce la premisa de que los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje lingüístico no son totalmente universales ni independientes del contexto. Por el contrario, tienen un anclaje en la intersubjetividad que emerge de la mediación pedagógica. Siguiendo a Toth y Davin (2016), este paradigma postula que la lengua corresponde a una de las formas centrales de mediación que permite regular tanto el pensamiento como la acción humana. En este sentido, para las teorías socioculturales las metas educativas son, esencialmente, la *autorregulación* y la *regulación conceptual*³³.

³³ En la teoría sociocultural, la *autorregulación* corresponde a la capacidad que desarrolla el aprendiente para planear, monitorear y evaluar su propio desempeño, lo cual involucra, por igual, conocimientos explícitos e implícitos. La emergencia de una mayor autonomía por parte del aprendiente se adecua a los principios generales del EC. Por su parte, la *regulación conceptual* alude al proceso por el cual el aprendiente internaliza las herramientas o recursos culturalmente construidos que requiere para la mediación en dominios cognoscitivos particulares (Toth y Davin, 2016).

En clave didáctica, el apoyo educativo corresponde a una forma de mediación externa en el aprendizaje del estudiante. Dicho apoyo debe calibrarse según la *zona de desarrollo próximo* (ZDP)³⁴ del alumnado. Es decir, para garantizar un desarrollo efectivo de la competencia comunicativa, los soportes didácticos deben adecuarse a las capacidades emergentes de los aprendientes. De este modo, es posible articular un *andamiaje* que les permita acometer, con la guía del docente y de otros compañeros más capacitados, tareas en un nivel superior del desarrollo, o sea, más allá de lo que pueden realizar de modo autónomo antes de la mediación pedagógica. Ciertamente, el aprendizaje lingüístico en la L2 se deriva de la mediación dialógica contingente y graduada entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello cultiva una intersubjetividad que involucra la comprensión mutua de los objetivos desarrollados conjuntamente en las actividades didácticas. En estas, la lengua misma es la herramienta fundamental para construir los recursos en la L2: el docente emplea los signos lingüísticos para explicar nuevos conceptos, brindar instrucciones y plantear preguntas con las cuales articula y evalúa la comprensión de los estudiantes; por su parte, estos han de recurrir a la L2 para aclarar ideas, compartir pensamientos y negociar los significados con sus pares (Toth y Davin, 2016).

En síntesis, a partir de la conjunción de las dimensiones cognitiva y sociocultural esbozada por los autores, se estiman pertinentes los siguientes principios con miras a la implementación metodológica:

- (i) Tanto el procesamiento de la información como su procedimentalización son modelados por el contexto y el modo en que se enfoca la atención de los estudiantes durante el uso de la lengua. Así pues, uno de los medios más rentables para el aprendizaje de la L2 consiste en dirigir los recursos atencionales del estudiantado hacia los recursos lexicogramaticales relevantes en la comunicación situada, tanto en su dimensión formal, funcional y de significado.
- (ii) Es necesario que los estudiantes cuenten con la guía de una persona experta cuando acceden a modelos de lengua que están motivados por una intención comunicativa clara.

³⁴ El enfoque sociocultural define la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) como el espacio intermedio que se extiende entre el ámbito cognoscitivo ya dominado por el aprendiente y el área en la que este aún no está capacitado para aprender y resolver problemas de manera enteramente autónoma. Por tanto, la ZDP es la zona desafiante, estimulante y dinámica en la que el aprendizaje es potencialmente exitoso, toda vez que el individuo avanza hacia nuevos aprendizajes apoyado con la guía dialógica del docente o compañeros más expertos (*andamiaje*) (Woolfolk, 2017).

- (iii) Resulta vital compartir la carga cognitiva que se deriva de la realización de una nueva tarea, mediante la gestión intersubjetiva en la actividad de aprendizaje.
- (iv) Los puntos anteriores son viables con una propuesta didáctica que integre un ciclo de tres fases: *modelado, guía y asignación de trabajo autónomo*³⁵. Este promueve el avance de los aprendientes en tres movimientos, que pueden ser iterativos, hasta aproximarse a la meta principal en la didáctica de una L2: la comunicación fluida y efectiva en los contextos de interés. Tales movimientos incluyen la conceptualización e interpretación de los modelos discursivos, el trabajo conjunto guiado por la persona experta y la actividad independiente a partir de oportunidades de aprendizaje previas. Todo ello se concreta en el ciclo de la PG.

Aunado a lo anterior, según Toth y Davin (2016), la efectividad pedagógica de una propuesta se desprende, en gran medida, del equilibrio óptimo entre las *variables negociables*, lo cual depende significativamente del criterio y control del docente. Por tanto, en la mediación se retoma una serie de conclusiones vinculadas con tales variables:

- (i) El diseño de los objetivos asume, necesariamente, la imbricación entre los niveles morfosintáctico, semántico y, particularmente, el de los significados pragmáticos sensibles al contexto. Esta formulación parte de una concepción interaccional de la competencia comunicativa, que la desagrega en las subcompetencias gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva. Por ello, el planteamiento de los objetivos emerge de una teoría gramatical para la comunicación. Si bien esta resalta la precisión mediante la reflexión metalingüística, le brinda la oportunidad al aprendiente de analizar y aplicar las estructuras estudiadas en instancias que reflejen, de modo transparente, cómo aquellas realizan los significados en un uso intencionado, en lugar de ser fines en sí mismas.
- (ii) Los medios a través de los cuales se concretan los objetivos deben ser enteramente congruentes con la formulación de estos. En la didáctica de una L2 con fines específicos, el uso autónomo de la lengua surge del involucramiento del estudiante en experiencias comunicativas relacionadas.

³⁵ Toth y Davin (2016) acotan que este ciclo es, en cierto grado, semejante a las secuencias PPP tradicionales en la didáctica de L2 (presentar, practicar y producir). No obstante, también aclaran que tal similitud es superficial, por cuanto en el ciclo con sustrato sociocognitivo la meta no consiste en abordar un paradigma gramatical. Más bien, este modelo cíclico pretende desplegar y dinamizar una serie de recursos lexicogramaticales con los que el aprendiente realice significados en una tarea global de escritura basada en un género discursivo.

Como el control sobre los símbolos lingüísticos complejos demanda procesos educativos prolongados, el ciclo iterativo de la PG ofrece oportunidades sucesivas de práctica y ajuste en el aprendizaje, en los cuales la evaluación formativa es intrínseca al proceso.

- (iii) La interpretación de los nuevos aprendizajes ocurre sobre la base de las experiencias vividas. Por ello, resulta crucial ponderar el conocimiento previo de los estudiantes para adaptar la naturaleza y la cantidad del apoyo didáctico que les proporciona el docente en las distintas etapas del proceso.

1.6.4.3. Concreción del paradigma sociocognitivo en la pedagogía del género (PG)

El diseño de las unidades didácticas en esta investigación aplicada sigue el modelo propuesto por la PG. Esta consiste en una metodología pedagógica que suscribe y operativiza los fundamentos sociocognitivos esbozados en la subsección anterior. En términos generales, su principal objetivo corresponde al desarrollo del conocimiento declarativo, y la posterior procedimentalización, de la estructura retórica de un género discursivo en la L2, mediante el ciclo curricular de modelado, guía y trabajo autónomo (Toth y Davin, 2016). En este sentido, de acuerdo con Martin (2009), la pertinencia metodológica de la PG radica en que brinda un modelo holístico con el cual los participantes del proceso, tanto docente como aprendientes, comprenden el propósito social del texto en estudio, así como el funcionamiento de las formas lingüísticas a las que recurren en la redacción del género para crear significado y conseguir dicho propósito.

En otras palabras, la PG ofrece un abordaje metodológico que fomenta el entendimiento del contexto cultural, la apropiación de las etapas discursivas y el uso de las herramientas lingüísticas de los textos estudiados (Rojas et al., 2016). Así pues, Rojas-García (2016a) afirma que esta metodología “se preocupa por el reconocimiento, tanto de los fenómenos sociales (relación entre participantes, contexto de situación, intenciones) como de la forma en que estos afectan y son afectados por las construcciones lingüísticas” (p. 200). En esta lógica, la PG se adecua a la teoría gramatical que sustenta la investigación, de modo que hace operativos sus principios nucleares en la aplicación educativa. La PG garantiza una aproximación integral a las relaciones sistémicas entre forma, significado y función comunicativa (Martin y Rose, 2008), por cuanto retoma la dimensión estratificada del sistema y el principio organizativo de la *realización*. Como el género comunica significados

realizados por la lexicogramática, su estudio crea un contexto “natural” para el aprendizaje del léxico y las construcciones gramaticales en una L2 a partir de la conciencia funcional de las elecciones lingüísticas (Rojas-García, 2016a).

Efectivamente, Rojas et al. (2016) destacan que, en la metodología de la PG, el reconocimiento de los rasgos lingüísticos en el marco del género discursivo potencia su transferencia y su aplicación en los contextos de aprendizaje. En estos, se propicia un trabajo colaborativo a partir de la conciencia funcional de las elecciones lingüísticas, que conduce la didáctica de la L2 “hacia objetivos reales de comunicación, desarrollo del pensamiento y uso del lenguaje” (p. 229). El conocimiento del género y sus etapas depende, entonces, de un planeamiento curricular que focalice su realización con los recursos semogénicos pertinentes. Por ello, una directriz central de la PG es no asumir que todos los estudiantes desarrollan los recursos lexicogramaticales intuitivamente. En cambio, se acepta que el aprendizaje emerge del diálogo en torno a estas herramientas comunicativas, en distintos niveles del sistema, y su aplicación tangible en la estructura genérica (Martin, 2009). Por ende, la PG reafirma que los discentes requieren una enseñanza explícita que modele y fomente las habilidades metalingüísticas y metacognitivas con miras a la autorregulación en su producción autónoma.

Ahora bien, la selección y explicación de los recursos lexicogramaticales necesarios para la propuesta didáctica ocurre, fundamentalmente, durante las primeras fases del ciclo pedagógico de la PG (*deconstrucción y construcción conjunta*), como se refiere más adelante. Ello puede advertirse en la secuenciación de las unidades didácticas planteadas en esta investigación (ver apartado 2.1.). Además, se debe resaltar que la PG contempla el desarrollo de un metalenguaje con intencionalidad didáctica, el cual se denomina *conocimiento acerca de la lengua* (CAL). Con este, los estudiantes conceptualizan y aprenden, tanto en el nivel declarativo como en el procedimental, la forma, significado y uso de las distintas construcciones lingüísticas dentro del proceso educativo. De este modo, toman conciencia de ellas para transferirlas en las tareas de escritura académica indicadas por el docente.

Precisamente, Dreyfus et al. (2016), en relación con el modelo de enseñanza directa de la PG, advierten que su rasgo distintivo es el rol central que confiere a la construcción y entendimiento de un metalenguaje pedagógico para el aprendizaje comunicativo. Con este metalenguaje no se pretende que los alumnos desarrollen un conocimiento experto de la teoría lingüística. Más bien, aquel ha de revelarse como una herramienta metacognitiva para formar

definiciones y generalizaciones de fenómenos lexicogramaticales que favorezcan el uso a través del significado (Hassan, 2011). Como se evidencia en el diseño de las unidades didácticas, el metalenguaje referido a las formas, significados y funciones de las MGI, así como a otros rasgos propios del registro académico, permea las distintas etapas del ciclo de la PG. Sin embargo, su comprensión se genera, principalmente, en las primeras dos fases. En todo caso, a lo largo del ciclo adoptado, resulta imprescindible una homogeneidad terminológica para garantizar el entendimiento común de los materiales didácticos y los instrumentos de retroalimentación.

En síntesis, una mayor conciencia del funcionamiento de la lengua en la escritura académica guía a los estudiantes hacia una mayor adecuación de su discurso para conseguir sus propósitos comunicativos en la L2. Por ello, durante la mediación didáctica, se debe evitar reducir el análisis metalingüístico al examen de formas gramaticales aisladas y abstractas como un fin en sí mismo. Este análisis tampoco se limita a un conjunto de términos por aprender en un plano meramente conceptual; también consiste en un recurso pedagógico con el cual los participantes elaboran procesos de aprendizaje enfocados a la acción: la comprensión profunda y la producción reflexiva del texto meta. Con el metalenguaje empleado en las clases, los discentes tienen mayor claridad sobre las opciones lexicogramaticales disponibles en el registro académico, con el fin de satisfacer los requerimientos globales del género en cuestión (Rojas-García, 2016a).

1.6.4.3.1. Fases constituyentes del ciclo de enseñanza y aprendizaje en la PG

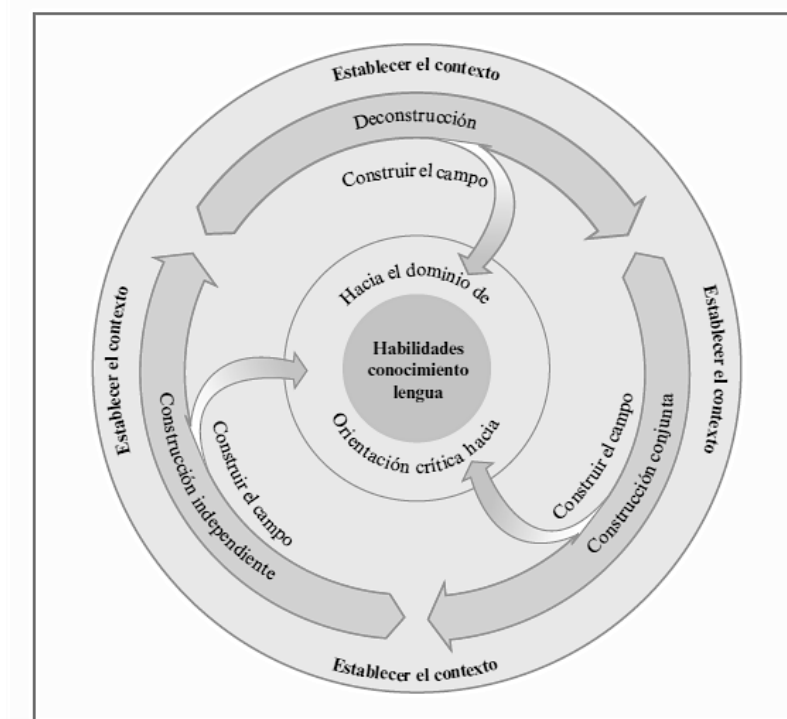
Este subapartado expone los pasos y funciones de las fases que integran el ciclo curricular de la PG. Puesto que la propuesta pedagógica de esta investigación implica la mediación en un entorno virtual de aprendizaje, de manera tanto sincrónica como asincrónica, se juzga pertinente retomar la adaptación formulada por Dreyfus et al. (2016) en el Proyecto SLATE (*Scaffolding Literacy in Adult and Tertiary Environments*), cuyo objetivo fue andamiar el proceso de alfabetización académica en estudiantes universitarios de inglés académico en la City University de Hong Kong. Este proyecto recupera las premisas medulares de la Escuela de Sídney, fundamentada en la GSF y la teoría del género, así como las nociones centrales de *andamiaje* y ZDP, propias del paradigma sociocognitivo. No obstante, reconceptualiza las etapas del ciclo para incorporar el uso de herramientas tecnológicas en el aprendizaje remoto. Con estas, los tutores del proyecto desarrollaron, progresiva e iterativamente, las competencias

necesarias para las prácticas de comprensión lectora y la escritura de diversos géneros académicos incluidos en las asignaturas de las mallas curriculares.

Este modelo parte de las fases del ciclo de enseñanza y aprendizaje (CEA) en el proyecto *Lenguaje y poder social*, planteado por Rose y Martin (2012): *deconstrucción* (modelado del género), *construcción conjunta* (redacción colaborativa con la guía del docente) y *construcción independiente* (asignación del trabajo autónomo) (Figura 13). El ciclo de Dreyfus et al. (2016) reconceptualiza estas fases principales de la siguiente forma: *construcción del campo* y *desconstrucción del texto escrito*, *construcción conjunta del texto* y *construcción independiente negociada*. Así, la PG se realiza en un ciclo con una secuenciación iterativa, a la cual se puede ingresar en distintos momentos y reciclar etapas concretas según los requerimientos de los estudiantes. Tales etapas son atravesadas por dos dimensiones fundamentales: la construcción del conocimiento del campo que sustenta la escritura académica y la configuración del contexto.

Figura 13

Ciclo de enseñanza y aprendizaje de la escritura basado en los géneros discursivos



Nota. Tomado de Rose y Martin (2012).

(i) Construcción del campo y deconstrucción del texto escrito

Esta fase introductoria se enfoca en andamiar la lectura preparatoria para formar el conocimiento del campo en el contexto académico. El campo construido opera como un hilo conductor de las temáticas relacionadas que motivan y fundamentan la escritura a lo largo del ciclo. Asimismo, la deconstrucción supone la exposición minuciosa del registro y género discursivo, en este caso el ensayo académico, a partir de una selección de instancias textuales concretas que responden a los objetivos de aprendizaje y ejemplifican los rasgos lexicogramaticales meta. Estos corresponden a los recursos textuales que los escritores académicos “expertos” emplean para organizar sus escritos de manera cohesiva y coherente. Así pues, durante la lectura y análisis de las muestras, se modelan explícitamente la forma, significado y uso de los patrones lingüísticos, que se orientan, en primera instancia, a la comprensión por medio del metalenguaje pedagógico (CAL). Este se basa en la GSF y alude a los patrones funcionales relevantes, en los niveles del discurso, la cláusula y la palabra, para realizar las tareas posteriores (Dreyfus et al., 2016).

Siguiendo a Dreyfus et al. (2016), la primera fase puede desagregarse en tres subfases operativas. A continuación, se explican los aspectos clave del apoyo pedagógico que el docente debe brindar en cada una de ellas, así como el rol esperado por parte de los alumnos. En todo caso, si bien aquel es el participante encargado de dirigir la etapa deconstructiva en función del modelado, resulta vital la motivación y el involucramiento activo de los estudiantes mediante el diálogo que emerge de las actividades y los materiales de reflexión metalingüística.

- Preparación para la lectura

Puesto que la PG asume una perspectiva *top-down*³⁶, esta fase involucra a los participantes del proceso en el significado del texto en el nivel global de la semántica discursiva. Por ello, debe hacer explícito el propósito del género ejemplificado con las muestras seleccionadas, así como su relación e importancia en el aprendizaje dentro de las

³⁶ La perspectiva *top-down*, también llamada *arriba-abajo* o *desde arriba*, entiende la comunicación mediante signos lingüísticos como un proceso sociosemiótico motivado que inicia desde los estratos contextuales superiores: contexto de cultura y contexto de situación. Siguiendo a Rojas-García (2016b), los géneros, en tanto prácticas sociales situadas en un contexto particular, se vinculan probalísticamente con patrones sistémicos de realización que satisfacen las necesidades comunicativas y de conceptualización de los hablantes. Así pues, la PG busca evidenciar, en clave didáctica, cómo la experiencia contextual se transforma en significado lingüístico al atravesar el estrato semántico y realizarse en expresión verbal en la lexicogramática.

asignaturas universitarias. En este sentido, la preparación para la lectura implica, fundamentalmente, una descripción panorámica sobre la base del campo, la cual modela las etapas que constituyen el género y su disposición. Para la descripción funcional de las etapas, se emplean notas o fichas, así como un esbozo mediante tablas u otros organizadores gráficos.

- Andamiaje durante la lectura

La lectura de las muestras modélicas incluye, principalmente, dos actividades íntimamente vinculadas: por una parte, se realiza una lectura guiada por el docente que enfatiza y hace conscientes las secciones relevantes en el texto en términos comunicativos; por otra, la comprensión lectora se sustenta en la explicitación del rol que desempeñan los recursos lingüísticos a partir del metalenguaje pedagógico basado en la GSF. Durante esta fase, se recurre al uso de esbozos o notas sintéticas elaboradas por el docente, las cuales introducen las secciones propuestas para la lectura focalizada y procuran una mayor comprensión textual. También se emplean ejercicios guiados en los que los alumnos destacan segmentos textuales y recursos lexicogramaticales altamente productivos en el registro y género en estudio, para enlazarlos con los significados creados en el texto. Estos ejercicios de identificación tienen como finalidad andamiar a los estudiantes para que comprendan y extraigan información sustantiva que será sistematizada y empleada posteriormente.

- Andamiaje luego de la lectura

El andamiaje después de leer los modelos se aboca a la síntesis conceptual a partir de la reflexión analítica recién finalizada. Así pues, esta fase focaliza el trabajo que realizan los estudiantes con la información que han analizado y extraído de las muestras para elaborar una síntesis en la forma de notas, resúmenes, esquemas u organizadores gráficos. Estos les permiten relacionar, sistematizar e interpretar los conceptos, los cuales devienen en herramientas teóricas que promueven la autorregulación y la regulación conceptual en la realización de las tareas de escritura posteriores.

El desarrollo de la síntesis no es una labor enteramente autónoma, sino andamiada por el docente. La asignación de la tarea incluye materiales con instrucciones orientadoras, así como claves o plantillas por completar que enfoquen la atención de los discentes para que seleccionen e interpreten determinadas nociones de interés. De este modo, se distribuyen

las demandas cognitivas de manera intersubjetiva y se iluminan los principales recursos que serán transferidos, posteriormente, en actividades de producción textual. De igual forma, el profesor brinda retroalimentación para los materiales elaborados por los estudiantes e, incluso, brinda un modelo con una disposición de los datos efectiva. En todo caso, es necesario que los estudiantes tomen conciencia de que estos materiales son recursos de referencia en las fases subsiguientes. Además, la síntesis dinamiza procesos de pensamiento que suponen interpretar la información del campo, el cual es construido por los participantes a lo largo de las unidades didácticas.

De igual forma, la enseñanza explícita es sucedida por actividades de deconstrucción centradas en el estudiante. Se consideran, entonces, ejercicios de aplicación focalizada de los conceptos y recursos en el contexto del campo, los cuales preparan a los alumnos antes de enfrentarse a las primeras tareas de expresión escrita colaborativa. En esta línea, las actividades de deconstrucción preparan el modelado de los patrones lingüísticos del registro académico en el género de interés. Se introduce el conocimiento lexicogramatical explícito, particularmente en el nivel de la cláusula, para manipular y (re)elaborar expresiones verbales alternativas. Entonces, los discentes analizan y experimentan con las estrategias de nominalización para aumentar la densidad léxica mediante las MGI, tanto experienciales como lógicas, a fin de atender su función en segmentos controlados de discurso. De igual manera, se considera su vínculo con las estrategias de impersonalización y objetivación en la gestión y organización discursiva dentro del ensayo. Tales actividades han de sustentarse en el metalenguaje desarrollado a través de las actividades focalizadas en la lectura.

En relación con el desarrollo de la densidad léxica en el discurso académico, se contempla especialmente una serie de ejercicios de “empaquetado” y “desempaquetado”, los cuales brindan un contexto de aprendizaje en el que los estudiantes toman conciencia de la maleabilidad de los recursos lingüísticos. Los alumnos “desempacan” cláusulas en segmentos con alta densidad léxica para desentrañar las relaciones lógicas implicadas. Asimismo, (re)empacan segmentos con gran imbricación sintáctica, cuyos patrones tienden a ser característicos de la oralidad, por medio de los mecanismos ofrecidos por las MGI experienciales y lógicas. Estos se manifiestan en grupos nominales complejos.

Con esta actividad de deconstrucción, los discentes desarrollan habilidades metacognitivas por medio de una paráfrasis parcialmente dirigida. Así, repasan el

funcionamiento de los mecanismos lexicogramaticales para la densidad léxica de cara a la compleción de la siguiente tarea. Según los autores del Proyecto SLATE, la investigación reciente ha destacado la rentabilidad pedagógica de los ejercicios de “empaquetado” y “desempaquetado” en el discurso académico, por cuanto iluminan un recurso fundamental que prepara a los estudiantes para evaluaciones de gran exigencia en los contextos educativos terciarios.

(ii) Construcción conjunta del texto (CCT)

La construcción conjunta del texto (CCT) es la fase en la cual el docente y sus alumnos crean una instancia textual de manera colaborativa a partir de un nuevo tópico, el cual debe inscribirse en el campo al que pertenecen las temáticas abordadas durante la deconstrucción. Para lograr este objetivo, mediante un diálogo interactivo con sus estudiantes, el profesor encauza y potencia la participación de estos en la construcción de la muestra textual meta, en este caso, la introducción de un ensayo académico. Según los autores, el objetivo central de esta fase ha de ser que los estudiantes experimenten la textualización escrita en un ambiente andamiado. Por ello, la CCT se sitúa en la ZDP, pues pretende apoyar a los estudiantes para que elaboren una muestra textual de un nivel superior al que lograrían de forma autónoma en ese estadio de su aprendizaje. Esta fase del ciclo constituye, entonces, una especie de puente entre la deconstrucción y la construcción independiente, por cuanto promueve la transferencia progresiva del CAL elaborado en las actividades de aprendizaje previas.

De acuerdo con los investigadores, la CCT será funcional y efectiva en la medida en que los estudiantes hayan accedido al conocimiento relevante del campo en cuestión, así como a una comprensión de la estructura retórica fundamental del género y su realización en los patrones lexicogramaticales de interés. En este sentido, el potencial del diálogo en la PG depende, de manera crucial, de que los participantes recurran al metalenguaje construido previamente. Este permite articular una comprensión compartida sobre las posibilidades semogénicas de la lengua y el funcionamiento textual. Asimismo, tanto en los entornos presenciales como en los virtuales, la CCT debe garantizarles a los discentes, más allá de la mera corrección, la oportunidad de explorar y ensayar, de forma consciente, una variedad de opciones lingüísticas potenciales, así como destacar los recursos más apropiados del sistema

en función de los significados por crear. También ha de expandir su potencial semogénico de maneras tanto implícitas como explícitas.

En la propuesta del Proyecto SLATE para los entornos virtuales de aprendizaje, la CCT involucra, al menos, tres subfases: *configuración*, *negociación textual* y *recapitulación*. Asimismo, como la interacción dialógica es la esencia que habilita la CCT, esta requiere la participación sincrónica entre todos los participantes. De este modo, los estudiantes ingresan a una misma clase virtual por una lección de dos horas. Para su desarrollo, se necesita el uso simultáneo de las siguientes herramientas tecnológicas: la proyección de una pizarra o procesador de texto, al cual solo el docente tiene acceso y en el que escribe el texto coconstruido. Un chat para el diálogo entre los participantes o el uso de la cámara y micrófono para que los alumnos intervengan. De este modo, se recuperan distintos elementos paralingüísticos propios de la interacción cara a cara, por ejemplo, las expresiones faciales, la gestualidad, la entonación o las pausas al hablar, lo cual contribuye a una mejor gestión en los turnos de habla. El docente indica la función de “mano levantada” para solicitar el uso de la palabra. También emplea un registro de asistencia para controlar la permanencia de los participantes en la sesión sincrónica.

De acuerdo con los autores, estas disposiciones le permiten al profesor manejar los requerimientos de una lección de CCT: la redacción conjunta del texto, el diálogo que genera la cocreación y la gestión de la clase. De igual forma, debido a las condiciones por variables como el tiempo limitado o la cantidad de estudiantes que participan en el proceso, los investigadores sugieren asignar una tarea de escritura de una muestra relativamente corta, con etapas relevantes para el género en estudio. En virtud de lo anterior, la propuesta didáctica focaliza la construcción conjunta de una introducción de un ensayo académico. Para ello, se describen las tres subfases adaptadas para el entorno virtual de aprendizaje en la modalidad sincrónica, a partir de las cuales se acomete la tarea de redacción colaborativa.

- Configuración de la tarea conjunta

Como en los entornos presenciales, esta subfase permite retomar la discusión sobre el campo y el género. Sin embargo, incluye la función adicional de negociar los aspectos operativos asociados a la gestión del entorno virtual y la lección sincrónica, así como de

orientar a los estudiantes hacia los recursos en línea y verificar que cuentan con todas las herramientas necesarias para participar.

- Negociación del texto: creación y reflexión

En los entornos virtuales, esta es también la sección nuclear y más extensa de la CCT, pues en ella los participantes realizan el trabajo principal para cocrear un nuevo texto. Para garantizar la efectividad pedagógica, el docente se esfuerza por mediar, valorar y potenciar las contribuciones de los estudiantes en la elaboración del texto. De esta manera, abre un espacio dialógico en el que los distintos participantes reflexionan sobre las elecciones lexicogramaticales empleadas y explican por qué estas resultan apropiadas o no. De acuerdo con los autores, para operativizar y conseguir este propósito, la negociación del texto en los entornos virtuales se compone de ciclos iterativos basados en dos movimientos que, usualmente, se imbrican y retroalimentan: la *creación* y la *reflexión*.

En la *creación* se genera el trabajo nuclear de la CCT, a partir de la siguiente dinámica. El docente solicita y media los aportes de los estudiantes para completar progresivamente la tarea de escritura. Así pues, recurre oralmente a diversas estrategias de elicitación para obtener y retroalimentar, de modo gradual y contingente, las contribuciones de los alumnos. Con la guía del docente, los participantes dialogan para (re)ajustar sus elecciones lexicogramaticales. Tal diálogo puede responder a una secuencia como esta: la interacción emerge de una pregunta abierta formulada por el docente. Uno de los estudiantes interviene y el docente brinda retroalimentación explícita, pero le da la oportunidad de que reformule, por su cuenta, su contribución. Luego, si es necesario, el profesor expande ese aporte o le pide una ampliación al aprendiente. Dependiendo de cómo responda este, el docente puede solicitar un ajuste para alcanzar una mayor precisión y se avanza con la redacción del texto.

Asimismo, tanto en la *creación* como en la *reflexión*, el profesor debe ofrecerles estímulos a los participantes para que autoevalúen sus aportes y piensen en expresiones verbales alternativas o funcionalmente análogas. El propósito de este ejercicio es que aquellos practiquen y afinen no solo las relaciones estructurales y sintagmáticas, sino también las opciones paradigmáticas ofrecidas por el sistema. Además, los investigadores del Proyecto SLATE acotan que la clave para una CCT exitosa es la interacción dialógica productiva y dilatada, la cual les brinda a los participantes la oportunidad de ensayar sus

recursos semogénicos y, así, reformular y adecuar sus contribuciones en ciclos iterativos. Por ello, esta dinámica se distancia del discurso de aula tradicional en el que la interacción entre docente y alumnos se reduce a una secuencia que se agota en tres movimientos: *inicio*, *respuesta* y *retroalimentación*.

Por su parte, el docente enfoca la *reflexión* hacia las herramientas de análisis metalingüístico construidas previamente. Si lo juzga necesario, agrega una nueva explicación para ampliar el CAL de los estudiantes o para (re)orientarlos a los textos modelo o los materiales didácticos, de forma tal que reflexionen y determinen, deductivamente, las claves por transferir. En todo caso, el docente no pone el acento sobre los errores observados en las contribuciones de los alumnos, sino que recupera lo que estos pueden realizar a partir del modelado de la *deconstrucción* y crea oportunidades para que prueben y establezcan los usos lingüísticos más apropiados en términos comunicativos.

- Recapitulación

La última subfase tiene lugar cuando la *negociación del texto* ha terminado. Puesto que el tiempo es limitado en las sesiones virtuales sincrónicas, la *recapitulación* es un momento conclusivo breve en el que el profesor revisa con los estudiantes el apoyo provisto, atiende consultas y dudas, o enfatiza algún aspecto relevante surgido durante la negociación. Además, el docente anuncia el curso que tomará el proceso de enseñanza y aprendizaje luego de la CCT, y subraya el progreso general alcanzado para reforzar la motivación de los alumnos.

(iii) Construcción independiente negociada (CIN)

La última fase del ciclo es la *construcción independiente negociada* (CIN), en la cual los alumnos escriben una instancia del género meta similar a la elaborada en la CCT, de manera independiente. Para completar la tarea, los estudiantes se basan en un tópico perteneciente al campo que han abordado. Asimismo, esta fase supone un proceso de retroalimentación y reajuste que les permite a los estudiantes aproximarse a una versión final del texto. Para los autores, el principio básico consiste en que, a medida que los discentes avanzan en el proceso, el profesor monitorea el progreso y disminuye gradualmente el soporte que les provee. En todo caso, como se ha referido previamente, la CIN puede ser apoyada y expandida con fases de deconstrucción y CCT adicionales.

Ahora bien, debido a que la propuesta didáctica se desarrolla en una modalidad virtual, se sigue el Proyecto SLATE, que pone en marcha la CIN de manera virtual asincrónica. De este modo, la mediación implica la asignación de la tarea para el trabajo asincrónico y remoto, así como al menos dos rondas de retroalimentación y revisión luego de que los alumnos hayan enviado un borrador de su introducción. Para mantener la interacción entre el docente y el estudiante, resulta indispensable el uso de una plataforma en línea que habilite el envío de los borradores y la retroalimentación correspondiente. Solo de este modo se garantiza una mayor negociación en la escritura autónoma del discente.

Así pues, la fase se compone de dos subetapas interdependientes: la *construcción autónoma del texto* y la *reconstrucción textual orientada por el ciclo de retroalimentación*. En relación con esta última, Dreyfus et al. (2016) indican que el docente a cargo debe contar con instrumentos de retroalimentación estandarizados y basados en el CAL construido previamente. Estos incluyen una sección para observaciones y comentarios, y una rúbrica que pone de relieve las dimensiones relevantes del registro académico desde la perspectiva trinocular de la GSF, así como los recursos lexicogramaticales asociados a las MGI, los cuales son altamente productivos en el desarrollo del ensayo académico. La rúbrica se entiende como otro material didáctico que promueve el aprendizaje mediante la autorregulación y la regulación conceptual. Los estudiantes, entonces, utilizan la retroalimentación para reflexionar sobre su propio trabajo y actuar en consecuencia de manera autónoma. Una vez que han efectuado los ajustes pertinentes, envían un segundo borrador que será sometido a una nueva evaluación y a otro reporte de retroalimentación.

Además del reporte con la retroalimentación individual para el desempeño de cada estudiante, los investigadores recomiendan identificar y sistematizar desafíos comunes que resultan cruciales para mejorar la textualización de la etapa genérica. Por tanto, el docente, de modo reactivo, genera notas o recursos de apoyo adicionales para abordar tales inconsistencias. Dichos recursos pueden ser aprovechados en la nueva fase de *deconstrucción* o *CCT*. Asimismo, el docente puede remitir a los alumnos a secciones puntuales de los materiales dados en las etapas tempranas del CEA.

Por último, según los investigadores del Proyecto SLATE, resulta crucial adscribirse a un marco analítico estandarizado que ensanche la conceptualización del error, trascienda la dicotomía simplista y formalista *corrección/incorrección gramatical* y les permita

comprender a todos los participantes la naturaleza y función de la retroalimentación brindada. En virtud de lo anterior, seguidamente se explica la tipología de retroalimentación adoptada para la propuesta didáctica, la cual se configura a partir de dos variables principales: cuán explícita es la retroalimentación y en qué medida el profesor la justifica y fundamenta.

1.6.4.3.2. Características del modelo de retroalimentación adoptado

La propuesta didáctica suscribe la postura de los investigadores del proyecto SLATE, quienes reafirman la necesidad de trascender la retroalimentación denominada *correctiva*, que tiende a evaluar los usos lingüísticos en función del grado de control sobre las formas gramaticales en el nivel de la sintaxis oracional. Asimismo, debido al sustrato sistémico-funcional compartido con dicho proyecto, se retoma la idea de que, más bien, es necesario ponderar en qué medida las opciones lingüísticas desplegadas en la etapa genérica de interés realizan sus propósitos comunicativos. Por ello, el proyecto SLATE asume un modelo de retroalimentación que considera la globalidad de la tarea de escritura basada en el género académico meta, con el objeto de andamiar el desarrollo lingüístico de los discentes a través de todos los estratos, los cuales incluyen, pero no se restringen, al lexicogramatical y al grafológico. En esta línea, se construyen los instrumentos de retroalimentación de la propuesta didáctica, que son otro recurso pedagógico dentro del CEA. Ellos se orientan tanto al producto como al proceso.

Así pues, se implementa un modelo de retroalimentación que secuencia tres componentes principales: *preámbulo de la retroalimentación*, *retroalimentación* y *recapitulación*. Estos permiten concretar lo que los investigadores denominan una retroalimentación por etapas y motivada por los propósitos comunicativos, la cual amplía el principio general de *andamiaje* en que se fundamenta el CEA.

- Preámbulo de la retroalimentación

Incluye dos pasos: el *saludo* y la *previsualización*. En el primero, el docente redacta un comentario con un refuerzo positivo sobre el progreso del estudiante, particularmente, sobre los aspectos críticos que este ha controlado en su texto. A su vez, en la *previsualización*, el profesor anuncia y aclara el énfasis que ha adoptado para su

retroalimentación, con el objetivo de que los discentes comprendan el propósito o intereses centrales de los comentarios.

- *Retroalimentación*

Es la sección nuclear en la que el docente identifica las falencias particulares en el trabajo de cada estudiante y le brinda apoyo según una serie de criterios establecidos en la rúbrica, la cual se basa en el metalenguaje de la GSF. De acuerdo con los investigadores, dicho apoyo puede ser de distinta naturaleza y función. En términos operativos, la retroalimentación se configura a partir de dos variables: el grado de explicitud (E) y la cantidad de justificación (J) con la que el docente fundamenta su comentario. La explicitud se refiere al nivel de especificidad del apoyo. En un nivel alto, los profesores solucionan explícitamente las falencias de los estudiantes; en uno bajo, los tutores identifican un problema en la redacción, pero no enuncian una reformulación o un modo particular de reparar la expresión verbal problemática. Por su parte, la justificación alude a si el profesor explica en qué consiste la falencia en la expresión escrita del estudiante. Es alta cuando el tutor expone en detalle el problema; baja, cuando brinda poca o nula explicación.

A partir del entrecruzamiento de estas variables, el Proyecto SLATE configuró una taxonomía de retroalimentación que incluye cuatro categorías principales³⁷. En la presente investigación se retoman tres de ellas³⁸: *retroalimentación puente*, *retroalimentación directa* y *retroalimentación indirecta*. En las tres modalidades, el apoyo ha de ser una oportunidad de aprendizaje para el estudiantado; por ello, conviene aprovechar las funciones particulares de cada categoría.

Retroalimentación puente (E-, J+). Es la categoría fundamental en la presente propuesta didáctica. Implica un nivel de explicitud bajo, de modo que el docente no indica directamente cómo solucionar las falencias. Sin embargo, para orientar la reflexión del estudiante, le proporciona un comentario que justifica la naturaleza del problema. Para ello, puede recurrir a claves conceptuales, ejemplos o una lista de sugerencias. Esta modalidad focaliza la

³⁷ Para una descripción pormenorizada de las categorías, se recomienda revisar el trabajo de Dreyfus et al. (2016). Este incluye diversos ejemplos a partir de muestras concretas en su investigación.

³⁸ Esta investigación adopta una traducción aproximada de los términos originales en inglés: la retroalimentación puente corresponde a *bridging feedback*; la retroalimentación directa, a *carrying feedback*, y la retroalimentación indirecta, a *base-jumping feedback*.

elicitación de un cambio o un reajuste en lugar de una corrección directa. Asimismo, parte de la premisa de que los estudiantes cuentan con las destrezas y los recursos necesarios para abordar la tarea solicitada.

Retroalimentación directa (E+, J-). Incluye instrucciones de mejora explícitas mediante formas o realizaciones específicas, pero no justifica el porqué del reajuste. Puede sugerir la omisión de un segmento determinado o la modificación de un elemento para resolver el problema y mejorar el texto. Usualmente, esta categoría se relaciona con una única manera de solventar el problema. Así pues, los autores recomiendan su empleo para falencias de rango bajo, en el nivel de la cláusula o inferior, que corresponden a errores grafológicos o problemas lexicogramaticales aislados, es decir, no recurrentes en la escritura del estudiante.

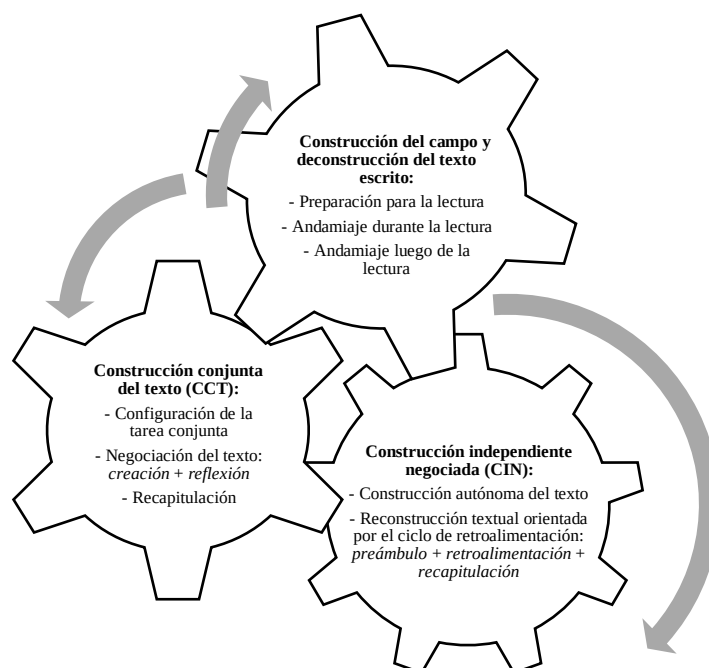
Retroalimentación indirecta (E-, J-). Se distingue por la escasez o ausencia de explicitud y justificación. Por ello, se recurre a esta categoría con reserva. Según los investigadores, resulta adecuada si los discentes han desarrollado un CAL suficiente para identificar a qué aspecto particular se refiere el docente, por qué requiere un reajuste y cómo podrían realizarlo. La característica distintiva de esta modalidad es la referencia indirecta a las expresiones que requieren ser reformuladas o eliminadas mediante pistas o indicios, que el profesor puede enunciar con preguntas retóricas o comentarios generales. En consecuencia, demanda una mayor autonomía del estudiante, quien revisa el texto por su cuenta y distingue las falencias a partir de alusiones indirectas. Por ello, en la presente propuesta, se usa para la segunda fase de retroalimentación y para abordar fenómenos lexicogramaticales ampliamente desarrollados en las fases de deconstrucción y CCT.

- *Recapitulación*

La retroalimentación se cierra con un párrafo breve en el que el docente sintetiza el énfasis del apoyo dado para la mejora del borrador. Además, puede incluir un comentario de motivación que destaque las fortalezas del aprendiente.

Figura 14

Fases y subfases que componen el CEA

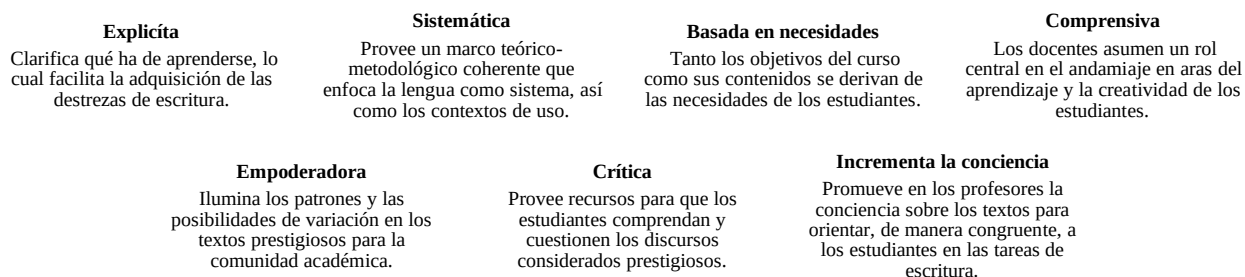


Nota. Elaboración propia a partir de Dreyfus et al. (2016).

En suma, Hyland (2004b) sintetiza, en siete puntos, los rasgos beneficiosos de la aplicación de la PG en la didáctica de segundas lenguas. Estos se detallan en la Figura 15.

Figura 15

Rasgos beneficiosos de la PG en la didáctica de una L2



Nota. Elaborado a partir de Hyland (2004b).

CAPÍTULO II: MACROUNIDAD Y UNIDADES

2.1. La propuesta didáctica

Este capítulo se aboca a la exposición del diseño didáctico de la macrounidad, así como al detalle de las cuatro unidades que la integran. Después de mostrar el diseño de cada una de ellas, se presentan las observaciones contenidas en el diario de clase, mediante el cual se llevó registro de la aplicación efectiva con la población meta. De este modo, es posible cotejar el diseño de la propuesta con las anotaciones de la bitácora, en aras de analizar las principales fortalezas y los logros obtenidos durante la mediación, así como las falencias o los aspectos que deberían afinarse. Se brinda, entonces, una síntesis crítica y reflexiva, a partir de la cual se puedan tomar decisiones informadas para aplicaciones posteriores.

La macrounidad tuvo una duración total de diez horas sincrónicas. Si bien esta se compuso de cuatro unidades, las clases sincrónicas fueron cinco, pues la segunda unidad comprendió dos sesiones. Las otras tres unidades correspondieron a una sesión sincrónica. No obstante, se debe precisar que tres unidades (1, 2 y 4) combinaron las actividades sincrónicas con el trabajo autónomo mediante tareas asincrónicas.

Al inicio del curso, en la plataforma *UCR Global* se les entregó a los participantes un folleto (ver Tabla 18) que contenía diferentes ejercicios para cada unidad. Este también incluía las tareas cortas. Además, para facilitar el trabajo del docente durante los encuentros sincrónicos, este disponía de una versión del folleto con las respuestas para los diferentes ejercicios. De igual forma, como apoyo visual, se confeccionaron presentaciones e infografías, con el fin de facilitar la explicación de los contenidos de las primeras tres unidades. El trabajo en clase correspondiente a la cuarta unidad, como se expone más adelante, se enfocó en ejercicios de refuerzo de los contenidos estudiados la semana previa. Por ello, se trabajó únicamente con la proyección del folleto de ejercicios. Seguidamente, se detallan los anexos según la unidad y la clase sincrónica específicas:

Tabla 18*Anexos con los materiales empleados por unidad y sesión de trabajo*

Materiales didácticos de la primera unidad (primera sesión)	Anexos 2, 3, 4 y 5
Materiales didácticos de la segunda unidad (segunda sesión)	Anexos 6, 7, 8 y 9
Materiales didácticos de la segunda unidad (tercera sesión)	Anexos 10, 11, 12 y 20
Materiales didácticos de la tercera unidad (cuarta sesión: primera aplicación)	Anexos 21, 22, 23 y 24
Materiales didácticos de la tercera unidad (cuarta sesión: segunda aplicación)	Anexos 21, 22, 26, 24 y 27
Materiales didácticos de la cuarta unidad (quinta sesión)	Anexos 29 y 30

2.1.1. La macrounidad

Título	
Tratamiento de la metáfora gramatical ideacional (MGI) en el ensayo académico de estudiantes universitarios de español como L2	
Duración	Cantidad de estudiantes
14 horas ³⁹	9 participantes
Objetivo general	
Elaborar una instancia del género ensayo académico (introducción) a partir de la reflexión metalingüística promovida por el ciclo didáctico de la PG.	
Objetivos específicos	
- Categorizar el ensayo académico como género de formación académica a partir de la reflexión metalingüística. - Examinar el uso de la MGI como recurso semogénico en instancias textuales modelo. - Construir colaborativamente un fragmento textual del género ensayo académico (introducción) mediante el recurso a la MGI. - Crear de manera autónoma un fragmento textual del género ensayo académico (introducción).	

³⁹ Incluye las horas de trabajo sincrónico (10 horas) y el tiempo estimado de trabajo asincrónico.

2.1.2. Unidad didáctica 1. Fase de deconstrucción en la PG

Título				
El ensayo como género de formación académica				
Duración			Cantidad de estudiantes	
2 horas y 30 minutos			7 participantes	
Objetivo general				
Categorizar el ensayo académico como un género de formación académica por medio de la reflexión metalingüística.				
Objetivos específicos	Contenidos	Actividades	Materiales	Tiempo asignado
	Aspectos administrativos del curso.	Presentación del curso: dinámica por seguir (ciclo pedagógico) y evaluación.	Documentos administrativos.	35 minutos
Conocer las nociones teóricas de registro y género discursivo.	Conceptualización del registro (<i>contexto de situación</i>) y el género (<i>contexto de cultura</i>) según la GSF.	<i>Preparación para la lectura:</i> presentación expositiva de nociones básicas para el entendimiento del curso: <i>género académico y registro académico.</i>	Presentación PowerPoint.	15 minutos
Receso de 10 minutos				
Determinar los rasgos nucleares que configuran el género ensayo académico, de acuerdo con el enfoque sociocognitivo.	Caracterización del ensayo académico según las variables del enfoque sociocognitivo (propósito comunicativo, participantes, rasgos lexicogramaticales, modos de organización discursiva, soportes, condiciones de circulación).	<i>Preparación para la lectura:</i> exposición de las variables que configuran el género ensayo académico.	Infografía. Muestra textual en folleto de actividades.	25 minutos
Distinguir las características del género ensayo académico según	Características fundamentales del ensayo académico según las variables	<i>Andamiaje durante la lectura:</i> discusión sobre la caracterización	Infografía. Muestra textual en folleto de actividades.	35 minutos

las tres variables del registro (campo, tenor y modo).	del registro académico.	del <i>registro académico</i> a partir del caso concreto del ensayo académico.		
Trabajo asincrónico				
Identificar las principales etapas que realizan el género ensayo académico.	Estructura retórica del ensayo académico: etapas genéricas y propósitos comunicativos asociados.	Asignación de la primera tarea corta: - <i>Andamiaje durante la lectura:</i> 1) Ejercicio de identificación de las etapas básicas que realizan el ensayo académico. 2) Ejercicio de reconocimiento de los principales rasgos del registro académico en una muestra textual.	Práctica en folleto de actividades.	Tiempo aproximado 30 minutos.

2.1.2.1. Diario de la primera sesión: unidad 1

La primera sesión de trabajo sincrónico correspondió a la primera unidad. Se desarrolló el lunes 13 de febrero de 2023, mediante la plataforma virtual Zoom. Este primer encuentro comenzó de manera puntual y tuvo una duración de dos horas, en un horario programado de 8:00 a.m. a 10:00 a.m. Dicho lapso incluía un receso de diez minutos en un momento cercano a la mitad de la lección. El profesor a cargo de la supervisión fue el M.L. Luis Serrato Pineda, quien, además de realizar una observación externa para brindar retroalimentación, gestionó la grabación de esta clase virtual. Asimismo, fue el encargado de abrir la sesión y de presentar al profesor a cargo de la asignatura. De igual forma, explicó el motivo de su presencia como observador externo durante las distintas sesiones del proceso.

Una vez terminada dicha justificación, el docente del curso decidió iniciar la primera sesión de trabajo con un breve espacio de presentación. Puesto que el grupo era relativamente pequeño, el profesor favoreció una primera interacción para que los distintos participantes se conocieran, con el fin de propiciar un clima de mayor confianza de cara al trabajo cooperativo en las siguientes lecciones. De este modo, el docente dio la bienvenida a los participantes y,

posteriormente, le cedió la palabra a cada uno para que compartiera con el grupo la siguiente información general: nombre, país de procedencia, carrera(s) que cursa en la universidad de procedencia y lenguas que conoce (tanto materna(s) como extranjera(s)).

Seguidamente, el docente procedió a aclarar los asuntos administrativos para el desarrollo de la asignatura. Explicó la motivación fundamental del curso y el contexto general en el que este se situaba. También leyó el programa con el grupo para referir los objetivos, los contenidos, la metodología específica y los rubros de evaluación de la asignatura. Asimismo, explicó el esquema de trabajo mediante el cronograma: las sesiones sincrónicas y el trabajo asincrónico (las entregas correspondientes). El profesor también aprovechó este espacio para destacar que, para la cuarta sesión, la cual correspondía a un ejercicio de escritura colaborativa, el grupo se iba a dividir en dos equipos, en aras de facilitar la interacción: uno asistiría el jueves 16; el otro, el viernes 17. Así pues, desde el lunes, el docente distribuyó a los participantes en dos subgrupos, con el propósito de que agendaran dicha clase y se prepararan para el día respectivo.

Ahora bien, el profesor supervisor indicó que el inicio resultó algo lento y recomendó no abarcar tanto espacio de la clase en una explicación tan pormenorizada y extensa, pues esta podría resultarles abrumadora a los estudiantes, quienes no necesariamente comprenden, en ese momento, todos los aspectos por desarrollar en fases subsiguientes. La exposición de los asuntos administrativos tomó ocho minutos más de los programados, lo cual repercutió en el manejo del tiempo al final de la clase. El docente supervisor también advirtió que la lectura detallada y exhaustiva del programa, en los primeros momentos del curso, pudo haber generado entre los estudiantes la impresión de que la asignatura resultaría más compleja de lo que realmente pretendía ser. Dicho abordaje quizás produjo la sensación inicial de que la materia suponía un trabajo muy demandante, ya que implicaba entregas excesivas para un curso participativo, el cual carecía de creditaje. Por ello, el profesor supervisor observó la necesidad de simplificar la exposición y priorizar los aspectos clave para el desarrollo general del curso. El resto de los detalles pueden ser comprendidos a medida que avancen las lecciones, cuando el docente indique las instrucciones específicas.

Por otro lado, el E3 ingresó unos minutos tarde debido a un inconveniente con el enlace para entrar a la sala virtual y a la plataforma. Pudo incorporarse durante la lectura del programa, cuando el espacio de presentación ya había terminado. No obstante, el profesor

consideró pertinente darle un minuto para que él también se presentara ante el grupo. Asimismo, es importante acotar que, a esta primer sesión de trabajo sincrónico, no se presentó el E5. Este se inscribió de manera tardía, de modo que se incorporó a la dinámica en la segunda clase. Ello no representó ningún inconveniente para el estudiante, quien se puso al día con los materiales y participó de manera constante hasta el final del curso.

También en relación con la introducción al curso, el profesor supervisor estimó necesario haber incluido una parte inicial dedicada a justificar la escogencia del género ensayo y a discutir, con mayor profundidad, las características de este. Así pues, se podría haber discutido a partir de los conocimientos de los estudiantes y de lo que ocurre en distintas disciplinas o países. Además, se considera una falencia no haber justificado, de forma más explícita, por qué todas las sesiones iban a enfocarse solo en ese género académico y no en otro. En este sentido, el docente supervisor recomendó, para las siguientes clases, conectar más los contenidos con lo concreto y con su utilidad en el contexto universitario al cual se incorporaba el grupo. Afirmó que estos cabos sueltos tienden a generar ansiedad o desmotivación en los alumnos, quienes podrían percibir un choque con sus expectativas o no saber realmente qué se espera de ellos. Asimismo, aunque el docente explicó que los textos por trabajar en el curso eran cortos (la introducción del ensayo), no justificó el motivo de tal decisión. De hecho, como se refiere en la sección 3.2.4., en el segundo cuestionario algunos participantes opinaron que habrían deseado practicar con textos completos.

Después de la presentación de los asuntos operativos, el docente pasó a la primera presentación magistral (Anexo 2), la cual correspondía a una exposición introductoria breve sobre conceptos básicos que enmarcaban el curso: el registro académico y el género discursivo (ensayo académico). Como la parte administrativa duró más tiempo del previsto, el profesor prefirió ser conciso y no dilatarse en una explicación conceptual demasiado pormenorizada. En este sentido, ponderó que tales conceptos iban a ser ejemplificados y profundizados mediante las actividades teóricas y aplicadas de los días siguientes, de manera que el detalle conceptual, en este momento, podía resultar algo abstracto. Al final de esta presentación, el docente incluyó una diapositiva con una imagen para explicar las tres fases del ciclo de aprendizaje por seguir para el desarrollo de la escritura del género ensayo académico. Tal como estaba programado, luego de esta conceptualización introductoria, el docente realizó un receso de diez minutos: de 8:50 a.m. a 9:00 a.m.

Para la segunda parte de la primera sesión, se habían planificado dos actividades diferenciadas: una de preparación para la lectura y otra de andamiaje durante la lectura. Sin embargo, el docente tomó la decisión operativa de imbricar ambas fases. En principio, en la primera, el profesor debía presentar magistralmente las variables que configuran el género ensayo académico a la luz del enfoque sociocognitivo, para, posteriormente, discutir dicha caracterización a la luz de una instancia textual. No obstante, para no sobrecargar la atención del estudiantado con otro bloque de explicaciones magistrales, el docente priorizó la lectura de la muestra textual concreta y el diálogo con los estudiantes con base en las preguntas generadoras del primer ejercicio del folleto (Anexo 3). En este sentido, intentó vincular la conceptualización de las características con su manifestación en el fragmento del ensayo leído. Este ajuste en el diseño alteró el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, como se refiere seguidamente.

Al inicio de la segunda parte de la clase, el docente les solicitó a los estudiantes que ingresaran a la plataforma *UCR Global* para descargar el folleto de ejercicios. Los participantes se ubicaron en la página uno, en la primera actividad de lectura de la primera unidad. El docente les indicó a los alumnos leer, de forma individual, el pequeño fragmento para discutir, posteriormente, una serie de ideas. Además, les comentó la importancia de tener a mano, durante el trabajo sincrónico y asincrónico, un diccionario bilingüe para buscar el significado de las palabras desconocidas. Cuando terminaron la lectura individual, el docente pasó inmediatamente a la proyección de la infografía con la caracterización de los rasgos nucleares que configuran el ensayo académico (Anexo 3). Luego de dicha explicación, retomó las preguntas generadoras contenidas en la actividad de lectura del folleto. En este sentido, es necesario acotar que las ideas desarrolladas por los estudiantes durante la lectura del fragmento quedaron pendientes por unos minutos hasta que fueron recuperadas por el docente después de la presentación breve de la infografía.

El profesor pretendía activar el diálogo sobre el texto una vez referidos los conceptos clave, para ilustrarlos con ejemplos concretos en la introducción. Sin embargo, esta trasposición de actividades dificultó el desarrollo del proceso. El profesor supervisor observó que las instrucciones debieron haber sido más claras y directivas. Los estudiantes se aproximaron al texto sin saber, con certeza, cuál era el objetivo por el cual leían el fragmento, más allá de la lectura en sí misma. Si bien el ejercicio del folleto se acompañaba de una

instrucción y unas preguntas orientadoras, los estudiantes no necesariamente reconocieron la finalidad específica que motivaba la actividad. Por ello, no se activaron las estrategias de lectura adecuadas para favorecer el diálogo subsiguiente. En esta línea, el profesor supervisor recomendó, para las próximas sesiones de trabajo sincrónico, no asumir que todos los alumnos leen las instrucciones, sino más bien explicitarlas y consultar si hay dudas.

Posteriormente, el docente guio la discusión con las preguntas generadoras para analizar la muestra y, así, reconstruir el sentido global del texto y reconocer la tesis defendida por la autora. No obstante, dicho abordaje se aproximó al análisis del contenido para reflexionar, fundamentalmente, sobre los rasgos nucleares del ensayo expuestos previamente. El profesor supervisor acotó que, si bien resultaron positivos el detalle observado en los recursos creados y el interés por que los alumnos comprendieran los contenidos, el docente debía ponderar qué aspecto deseaba enfocar en cada parte de la clase, con el fin de que la atención de los estudiantes se dirigiera a ello y, de este modo, la ruta de trabajo se percibiera con mayor claridad. Asimismo, el profesor observador indicó que, en algún punto de la interacción dialógica, pudo haber resultado confuso qué se estaba buscando, debido a que se comentaban muchos elementos en poco tiempo.

A modo de paréntesis, es relevante acotar que, en esta primera discusión, se advirtió que no todos los participantes tenían absoluta claridad sobre qué se estaba entendiendo por ensayo académico. El E3 mostró cierta confusión con otro género: el artículo científico. Al caracterizar la estructura retórica del ensayo, este alumno aludió una macroestructura con etapas y un propósito comunicativo correspondiente al artículo. Por ello, el docente precisó la diferenciación conceptual, la cual sería respaldada, posteriormente, mediante la lectura de las muestras textuales. En este sentido, el profesor destacó la estructura tripartita del ensayo y la relevancia que ostenta la enunciación de la tesis en la etapa introductoria, por cuanto aquella ha de elaborarse argumentativamente en el desarrollo del texto. Asimismo, expresó que la escritura de este género se vincula con una serie de expectativas, pues implica una audiencia meta y un contexto de circulación específico.

Por otra parte, el profesor supervisor también sugirió realizar un primer acercamiento al texto de tipo *top-down*. Según su observación, una actividad de prelectura más directiva podría propiciar la activación de esquemas cognitivos previos y acercar a los estudiantes a claves culturales relevantes. El abordaje efectuado resultó demasiado fragmentario y con una

marcada tendencia *bottom-up*: al intentar armar el “rompecabezas” focalizando piezas aisladas, los discentes pudieron haber perdido la perspectiva sobre los sentidos más globales del texto e, incluso, de la tarea misma.

En efecto, al alterar la secuenciación, se introdujeron los contenidos de una manera demasiado analítica, lo cual recargó la construcción de los saberes en la dinámica de preguntas directas a distintos estudiantes. Debido a la premura y al énfasis puesto en la caracterización prototípica del género y las funciones de ciertos recursos lexicogramaticales, se soslayó una contextualización para posibilitar la comprensión del contenido del texto, cuya temática pudo resultar muy específica. Ciertamente, no todos los alumnos contaban con las claves sociohistóricas para aprehender las distintas referencias. Tal esfuerzo supuso una sobrecarga cognitiva que complejizó el proceso, pues se sumaron otras dificultades como el tiempo restringido por la simultaneidad del trabajo en clase, el desconocimiento de vocabulario clave y la abstracción propia del texto académico a causa de su densidad léxica. El docente recurrió a sinónimos para aclarar el léxico complejo. En todo caso, el profesor supervisor percibió que la clase era muy conceptual, entonces, aconsejó explotar aún más el potencial de las paráfrasis o las analogías para iluminar las relaciones abstractas e implícitas.

Asimismo, la discusión tomó más tiempo del esperado. Ello retrasó la actividad relacionada con el último objetivo específico, vinculado con la distinción de los rasgos salientes del registro académico a la luz de la instancia del género previamente leída. De hecho, la última parte de la clase fue la más afectada en cuanto al manejo del tiempo, así que tuvo que reducirse notablemente. El docente decidió continuar con la dinámica analítica mediante la interacción dialógica con los estudiantes; es decir, mantuvo la orientación de focalizar determinados recursos lexicogramaticales del registro académico para luego ver su funcionamiento en ejemplos concretos del texto. Para ello, además de la muestra textual, empleó una infografía con una lista de rasgos distintivos según las tres variables del registro: campo, tenor y modo (Anexo 4).

Tal abordaje implicó trabajar simultáneamente con dos materiales didácticos: el teórico (la infografía) y la muestra modelo en el folleto de ejercicios. La trasposición de actividades respondió a un intento por reducir el tiempo destinado a las explicaciones eminentemente conceptuales, para emplearlo en lo que más interesaba: buscar ejemplos salientes en el texto. El docente compartió su pantalla y proyectó la infografía para

seleccionar los conceptos que deseaba destacar desde la primera lección y que eran fundamentales para el desarrollo de la primera tarea corta (asincrónica). Sin embargo, la dinámica suponía pasar constantemente del material teórico proyectado a los ejemplos en el fragmento que cada estudiante tenía en otra ventana. El docente supervisor observó que la proyección del material conceptual no facilitó la comprensión del estudiantado en gran parte del intercambio. Por el contrario, generó un desenfoque en la exposición, pues los participantes debían seguir la elaboración conceptual del docente a partir de los contenidos teóricos dispuestos en la pantalla y, al tiempo, distinguir casos representativos en la muestra, la cual no estaba siendo compartida en la pantalla general.

El profesor asumió que, durante la proyección de los conceptos, los discentes podían seguir la muestra textual en el folleto. No obstante, debido al tiempo limitado, algunos alumnos tuvieron dificultades para comprender las preguntas que aquel les formulaba o para hallar los segmentos específicos a los que otros participantes hacían referencia. De hecho, dos estudiantes (E2 y E7) se mostraron confundidos, pues no tenían certeza de si la pregunta planteada por el profesor suponía explicar y ejemplificar el concepto de manera general o, más bien, aludir a un caso concreto presente en el fragmento leído. La E2 incluso expresó que tenía problemas para visualizar el documento.

En consecuencia, para situaciones similares en las próximas clases, el profesor supervisor recomendó priorizar una proyección inversa: privilegiar la visualización colectiva de las muestras para destacar los ejemplos concretos y, así, asegurarse de que todos los participantes noten su funcionamiento en el texto. También aconsejó partir de las instancias concretas para elaborar, de forma inductiva, progresiva y colaborativa, una mayor abstracción. Si bien el enfoque metodológico adoptado defiende el desarrollo de un metalenguaje para tomar consciencia del funcionamiento de los recursos lexicogramaticales en la escritura, conviene procurar que, en estos cursos de corte más aplicado, siempre se didacticen y operativicen los conceptos sobre la base de ejemplos tangibles y relevantes para lograr una inducción conceptual. En esta misma línea, la búsqueda de los ejemplos no debe implicar un esfuerzo adicional que dificulte o distorsione la comprensión de los contenidos. Estas sugerencias fueron consideradas para las siguientes sesiones.

Además de la superposición de materiales, por tiempo el limitado el docente se vio forzado a ir espigando en la infografía los rasgos que quería explicar antes de finalizar la

clase. De hecho, quedó con la preocupación de que la información resultara descontextualizada o incompleta. Ciertamente, este material contenía muchos fenómenos para cada una de las metafunciones. Los saltos recurrentes de un concepto a otro, así como los acercamientos en la pantalla para focalizar un aspecto específico, fueron factores distractores. En consecuencia, se diluyó la atención del grupo en un material teórico que, por sí mismo, era conceptualmente abstracto y complejo. De igual manera, el profesor supervisor anotó que, en distintos momentos, los participantes aludieron a información que no estaba siendo visualizada necesariamente por todos los participantes.

Por otra parte, se percibió cierta sobrecarga terminológica en la primera clase. Pese a que durante la planificación y el desarrollo de los materiales didácticos se procuró formular un metalenguaje o CAL simplificado y didáctico, en su conjunto, la exposición pudo resultar excesiva o descontextualizada para algunos alumnos. El docente aludió, por ejemplo, a nociones como la nominalización, la impersonalización del discurso, las expresiones valorativas indirectas, la metonimia o el uso de marcadores y conectores discursivos. Por la manera en que se presentaron los conceptos, dio la impresión de que algunos términos no fueron aprehendidos de manera clara y significativa por todos en este primer acercamiento.

Al conceptualizar la nominalización y luego elicitare ejemplos concretos, el profesor asumió que todo el grupo conocía y podía activar categorías gramaticales básicas como el sustantivo, verbo, artículo o preposición. En todo caso, varios estudiantes pudieron hallar nominalizaciones en la muestra y vincularlas con los Procesos que les daban origen: *creación, producción, desarrollo, reflexión y dominación*, entre otras. Se puso de manifiesto que había un entendimiento del mecanismo subyacente. Por ejemplo, en relación con la Entidad *dominación*, aunque la E6 no precisó la forma verbal⁴⁰ con la que se creaba la forma incongruente, sí reconoció intuitivamente la relación figura-fondo implicada en la MGI. Al explorar superficial e intuitivamente la superposición entre el estrato de la lexicogramática y la semántica, y la creación de capas adicionales de significado mediante capas adicionales de expresión verbal, el docente adelantó el ensanchamiento del potencial semogénico posibilitado por la MGI. Este sería profundizado al día siguiente con la explicación de las dos formas de expresión (congruente e incongruente) y los ejercicios respectivos.

⁴⁰ En lugar de referir el Proceso *dominar*, la E6 afirmó que el verbo implicado era *dominir*.

Ciertamente, aunque el profesor intentó identificar ejemplos concretos a partir de la muestra textual y extrapolarlos a otras instancias, la mediación no propició una explicación escalonada para asimilar los conceptos subyacentes. Si bien el diseño didáctico incluía la profundización y aplicación de estos en las actividades de las próximas clases, el primer acercamiento resultó más denso y abstracto de lo esperado. Se reconoció que no todos los participantes tienen la capacidad de procesar, en pocos minutos, diversos datos conceptuales, particularmente, en una L2. Asimismo, se observó que la distribución de los rasgos del registro académico según el criterio de las tres metafunciones resultó imprecisa y superficial. No se generó un espacio para discutir, a profundidad, la trascendencia de ponderar estas tres dimensiones en la escritura de textos académicos. Entonces, para superar esta primera alusión panorámica, el profesor estimó prudente retomar la reflexión metalingüística sobre distintos rasgos del registro de una manera más aplicada en los textos por leer en las siguientes sesiones sincrónicas, tanto de la fase de deconstrucción como de la CCT.

Pese a las dificultades enfrentadas durante la mediación, se valora en términos positivos la participación de los distintos estudiantes. Algunos de ellos intervinieron de forma voluntaria; en otros casos, el docente prefirió ser directivo y solicitar la colaboración de un alumno en particular para dar fluidez a la clase. Además, el profesor advirtió el desempeño destacado de algunos alumnos, especialmente del E1 y E3, quienes mantuvieron una participación muy activa y provechosa durante todo el proceso. Estos discentes lograron procesar, de mejor forma, las relaciones abstractas e implícitas en la comprensión del texto, y el profesor aprovechó tales aciertos para continuar la elaboración conceptual. Por ejemplo, el E3 infirió una relación lógico-semántica de oposición clave en el fragmento.

A su vez, el E1 destacó, con mucha facilidad, instancias que ejemplificaban los conceptos aludidos por el docente, como las expresiones valorativas indirectas o la presencia de un conector consecutivo fundamental en la argumentación de la introducción del ensayo. Sin embargo, el docente no proyectó la muestra para ver los fragmentos vinculados por dicho conector, sino que se limitó a aludir a su funcionamiento en términos más generales. Es decir, describió los conectores como recursos que guían y orientan la comprensión de los significados, al vincular dos segmentos del texto mediante relaciones lógicas.

Aunado a lo anterior, el docente retomó algunas respuestas de los estudiantes que, si bien no correspondían a los ítems prototípicos que deseaba elicitarse, brindaban un punto de

vista interesante que merecía ser ponderado. En esta lógica, cuando el profesor preguntó por un ejemplo de expresión valorativa indirecta en la muestra textual, la E7 no mencionó una de las construcciones concretas esperables, sino que elaboró una respuesta más global: hizo alusión a la presencia de los conectores con los cuales la autora establecía relaciones entre sus ideas. Ante este razonamiento, el docente complementó que, ciertamente, al establecer una vinculación lógica, la escritora implicaba una perspectiva o interpretación particular sobre los datos o fenómenos referidos.

En términos generales, el docente se apoyó en los aciertos o elaboraciones propias de los estudiantes que enriquecieron el diálogo. No obstante, el profesor supervisor advirtió que aquel debió haber dado más importancia a la autocorrección en el diálogo con los estudiantes, la cual constituye un parámetro metodológico fundamental en la presente propuesta. Por ejemplo, al preguntar por instancias de conectores lógico-semánticos en el texto, la E2 señaló la presencia de un pronombre relativo. Debido a la premura ya comentada, el docente no favoreció un diálogo tendiente al análisis y la reformulación, sino que indicó directamente que ese no era un ejemplo de conector y pasó a validar la respuesta correcta del E1. En este sentido, el profesor pudo haber explicado que, si bien los relativos vinculan referentes dentro de la cláusula o entre cláusulas, los conectores se asocian con relaciones de tipo lógico-semántico. De este modo, la autocorrección gracias a la reorientación habría promovido un espacio de aprendizaje no solo para la E2, sino para todo el grupo.

Aun así, el profesor supervisor determinó que el trato del docente con sus estudiantes fue muy respetuoso. Empero, le recomendó escuchar con más atención las respuestas de estos para ampliar lo que comentan o propiciar que se autocorrijan, a fin de que se sientan más escuchados y atendidos. Asimismo, le sugirió justificar siempre por qué una respuesta no es correcta, pues, de lo contrario, la persona podría sentirse invalidada. Además, como oportunidad de mejora general, le aconsejó no forzar demasiado la elicitación ni asumir que los estudiantes contestarían, necesariamente, lo que buscaba resaltar. También le indicó que debía reducir la frecuencia con que formulaba preguntas para confirmar si el grupo conocía o entendía un concepto. Como se ha referido previamente, el profesor supervisor sugirió focalizar ejemplos más concretos y, a partir de estos, atender si surgen naturalmente dudas o comentarios. Todas estas observaciones fueron valoradas para las siguientes sesiones, ya que

la autocorrección, la interacción dialógica en el andamiaje de los aprendizajes y la autorregulación eran aspectos centrales para la metodología didáctica adoptada.

Al final de la sesión quedó asignada, como trabajo asincrónico individual, la primera tarea corta, la cual se encontraba también en el folleto de actividades. En este ejercicio, los estudiantes debían identificar, con base en dos muestras textuales, instancias ilustrativas de rasgos lexicogramaticales relevantes para el registro académico. De igual forma, la tarea permitió modelar las principales fases que componen la estructura retórica prototípica de la introducción del género ensayo. En este sentido, pretendía ser un material complementario para reforzar el reconocimiento de los conceptos expuestos durante la primera clase, a partir de textos modelo. Además, para disminuir la ansiedad en el grupo y para que este no perdiera la motivación, el docente prefirió flexibilizar los tiempos de entrega. El profesor ponderó la percepción de que la asignatura podía resultar muy demandante por el cronograma tan rígido y por las múltiples consignas evaluables. Por ello, aunque inicialmente los participantes contaban con tres días para completar la primera tarea, el profesor amplió la entrega a toda la primera semana. En consecuencia, también extendió los plazos de entrega para el resto de actividades evaluables.

En suma, el profesor supervisor señaló que, a pesar de la complejidad intrínseca de las lecturas usuales en los cursos universitarios, el desafío del docente reside, más que en el texto en sí mismo, en la forma en que lo media y aborda los aspectos metalingüísticos a partir de él. Por ello, una de las reflexiones centrales luego de la aplicación de la primera unidad es la necesidad de replantear el diseño para dosificar y graduar los contenidos teóricos durante la fase de deconstrucción. De este modo, se reconoció la necesidad de integrar, de manera más efectiva, dos dimensiones que, en realidad, se vinculaban potencialmente: la conceptualización de las opciones disponibles en el sistema de la lengua y su manifestación en instancias concretas en la muestra leída.

Al igual que se describe en otras unidades, desde las primeras actividades de discusión se identificó la complejidad de aprehender, de forma paralela y sin sobrecargar terminológicamente, la perspectiva sintagmática y paradigmática en el análisis textual. Es decir, se identificó el reto de iluminar, sistemáticamente, por qué se seleccionan determinadas expresiones verbales en lugar de otras para textualizar las instancias del género ensayo. En esta lógica, la elaboración conceptual no debía limitarse a un mera nomenclatura o al

aprendizaje de nuevas etiquetas, sino que debía construir un metalenguaje para regular la expresión escrita de manera consciente y reflexiva.

Una posible solución para optimizar el abordaje y aminorar la densidad conceptual es disminuir considerablemente el tiempo invertido en los aspectos administrativos del curso para reformular la secuencia didáctica. Tal rediseño supondría descentralizar la figura del docente y su exposición magistral, con el fin de crear espacios de interacción entre los estudiantes. De hecho, para reducir la ansiedad en el estudiantado durante la primera clase, se juzga prudente promover primero una discusión entre pares para luego participar en una plenaria. Ello no implica, necesariamente, un detrimento en el andamiaje de los conocimientos y las destrezas en esta primera etapa del proceso, toda vez que se planteen insumos adecuados para la reflexión entre pares, o sea, estímulos graduados que propicien una articulación coherente de los conceptos.

La dimensión teórica, entonces, puede conjugarse con la aplicada mediante una guía que les permita a los alumnos construir referentes conceptuales, de forma inductiva y orientada, sobre la base de instancias modelo. Asimismo, la actividad de lectura no debería recargar su foco inicial sobre la dimensión lingüística y retórica de la muestra. Por el contrario, primero debería tender puentes hacia las claves culturales vinculadas con el contexto que da sentido al contenido proposicional del texto. En esta línea, como se refirió previamente, el profesor supervisor recomendó un abordaje *top-down*, para activar esquemas cognitivos previos y allanar las discusiones subsiguientes.

En el diálogo entre pares, también es posible incorporar la conceptualización sobre las tres metafunciones, si esta se dosifica como parte de la actividad de lectura introductoria. Las nociones podrían presentarse mediante una cápsula informativa o definición esquemática integrada a la guía de trabajo. Así, los discentes contarían con un espacio más dilatado para identificar y destacar, colaborativamente, recursos lexicogramaticales importantes en el texto, entender su importancia para el género estudiado, hallar una forma común y significativa de nombrarlos, y asociar su función con el dominio metafuncional respectivo. En cuanto a este último punto, no es indispensable apegarse estrictamente a la terminología y conceptualización propia de la GSF. Más bien, en este momento, conviene anclar las implicaciones de cada metafunción en la realización concreta de los textos académicos leídos, para intuir y negociar un entendimiento común.

Una vez finalizada la interacción entre los estudiantes, el docente puede recurrir a la proyección del texto para revisar los hallazgos y, de este modo, enfatizar o aclarar aspectos que estime pertinentes. Asimismo, en este diálogo conclusivo, podría emplear un recurso visual más esquemático que sintetice los conceptos discutidos. Ciertamente, ello supone priorizar los rasgos del registro académico considerados fundamentales para un primer acercamiento. Como se evidenció en el desarrollo de la primera lección, no es factible referir cada uno de los fenómenos lexicogramaticales dispuestos en la infografía (Anexo 4). En consecuencia, para el trabajo en clase, se requiere un material teórico mucho más simplificado y graduado, con una finalidad eminentemente aplicada. La infografía que se proyectó en la primera sesión correspondería, en cambio, a un compendio o recurso de referencia, el cual reúne, por cada metafunción, los diversos rasgos trabajados transversalmente durante la etapa de modelado (deconstrucción). En síntesis, el objetivo fundamental es disminuir la posible frustración en el alumnado debido a la cantidad de información expuesta y a no saber, con certeza, qué se está focalizando en el análisis.

2.1.3. Unidad didáctica 2. Fase de la deconstrucción en la PG

Título				
Las metáforas gramaticales ideacionales en la expresión escrita del ensayo académico				
Duración			Cantidad de estudiantes	
4 horas			9 estudiantes, en la primera parte; 7, en la segunda parte.	
Objetivo general				
Examinar el uso de la MGI como recurso semogénico en instancias textuales modelo.				
Clase 1 (2 horas)				
Objetivos específicos	Contenidos	Actividades	Materiales	Tiempo asignado
Definir las MGI (experiencial y lógica) a partir de instancias textuales modelo.	Conceptualización de la MGI y clasificación primaria: experiencial y lógica.	Andamiaje durante la lectura: presentación expositiva sobre las metáforas ideacionales (realización congruente y realización incongruente).	Presentación en PowerPoint con muestras textuales.	60 minutos
Reconocer la composición de las Figuras y las Secuencias.	La Figura (Proceso + Participantes + Circunstancias) y la Secuencia (relaciones lógicas entre figuras):	Andamiaje durante la lectura: identificación de figuras y secuencias en muestras textuales.	Ejercicio en el folleto de actividades.	

	dominios semánticos localizados en el texto. Potencial de realización congruente y metafórica.			
Receso de 10 minutos				
Inferir las relaciones experienciales y lógicas realizadas por las MGI.	La densidad léxica vs. la imbricación sintáctica. La nominalización como recurso central de la MGI.	Andamiaje durante la lectura: ejercicios de análisis para inferir las relaciones lógicas implicadas y aplicar estrategias de nominalización como recurso aumentador de la densidad léxica en muestras textuales (empaquetado).	Ejercicios en el folleto de actividades.	50 minutos
Emplear estrategias de nominalización para el desarrollo de la densidad léxica en instancias del género ensayo académico.				
Clase 2 (2 horas)				
Identificar las funciones y constituyentes prototípicos del grupo nominal en español.	El grupo nominal en español: estructura, unidades constituyentes y funcionales.	Andamiaje durante la lectura: exposición esquemática sobre el grupo nominal en español.	Infografía. Ejercicios en folleto de actividades.	25 minutos
		Andamiaje durante la lectura: identificación de grupos nominales complejos en muestras textuales.		30 minutos
Receso de 10 minutos				
Distinguir las principales funciones de las MGI en el registro académico, a la luz de las tres metafunciones (ideacional, interpersonal y textual).	Principales funciones y significados ideacionales, interpersonales y textuales realizados por las MGI.	Andamiaje durante la lectura: presentación expositiva sobre las distintas funciones y significados realizados por las MGI en la escritura académica, y análisis de ejemplos en muestras textuales.	Infografía. Muestra textual en folleto de actividades.	25 minutos

		<i>Andamiaje luego de la lectura:</i> distinción de las funciones de la MGI mediante la aplicación de estrategias de nominalización (empaquetado) en una muestra del género en estudio.	Ejercicio con muestra textual en el folleto de actividades.	30 minutos
Trabajo asincrónico				
Emplear estrategias de nominalización para el desarrollo de la densidad léxica en instancias del género ensayo académico.	La densidad léxica vs. la imbricación sintáctica. La nominalización como recurso central de la MGI.	Asignación de la segunda tarea corta: - <i>Andamiaje luego de la lectura:</i> ejercicio de aplicación de estrategias de nominalización (empaquetado).	Ejercicio en el folleto de actividades.	Tiempo aproximado 30 minutos.

2.1.3.1. Diario de la segunda sesión: unidad 2 (primera parte)

La segunda unidad también formó parte de la fase de deconstrucción. Debido a la cantidad de los contenidos, se optó por un diseño en dos sesiones. La primera parte de la unidad se desarrolló en el segundo encuentro de trabajo sincrónico, el martes 14 de febrero de 2023, a través de la plataforma virtual Zoom. Tuvo una duración de dos horas, en un horario programado de 8:00 a.m. a 10:00 a.m. Al igual que en la primera sesión, se hizo un receso de diez minutos en un momento cercano a la mitad de la clase. El profesor a cargo de la supervisión fue el M.L. Luis Serrato Pineda, quien, además de realizar una observación externa para brindar retroalimentación, gestionó la grabación de esta clase virtual. Como se refirió en el apartado anterior, este día se incorporó el E5, quien tuvo una participación constante y activa hasta el final del proceso.

Para la segunda sesión, el docente procuró aplicar las distintas observaciones del profesor supervisor sobre la primera clase, particularmente, la disminución de la densidad conceptual mediante la selección de los conceptos clave para abordar ejemplos concretos. Así pues, el docente alternó la exposición magistral con el trabajo práctico en subgrupos y la discusión conjunta de los resultados. En términos generales, el profesor supervisor indicó

que esta clase resultó mucho más interactiva y variada que la primera en cuanto a las actividades desarrolladas. Además, observó que las explicaciones teóricas resultaron más dosificadas, pues se dieron los referentes conceptuales mínimos para pasar a su concreción en los ejercicios prácticos basados en una muestra textual (Anexo 7). En relación con el planeamiento didáctico, el docente supervisor consideró que la secuencia de trabajo resultó más clara en esta lección, en virtud de la claridad de las instrucciones y de una mejor gestión del tiempo, pues el profesor explicitó la duración estimada para cada segmento de la clase. Además, el diseño de los materiales y la ejemplificación ayudó a comprender qué se pedía.

Pues bien, luego de darle la bienvenida al grupo, el profesor inició la clase directamente con una presentación teórica en PowerPoint (Anexo 6), la cual brindaba una serie de clases gramaticales básicas (verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios, frases preposiciones y nexos) y funciones gramaticales (Procesos, Entidades, Cualidades y Circunstancias). Con estas, se buscaba entender la constitución de las figuras y las secuencias, para luego abordar su expresión congruente e incongruente. A partir de esta concatenación, se pretendía comprender el origen y el funcionamiento de las MGI, tanto experienciales como lógicas. Es importante anotar que se tomó una serie de decisiones operativas tanto de forma como de contenido, para tornar más asequible la mediación.

En primer lugar, se realizó un ajuste de contenido que respondió a la simplificación terminológica y conceptual recomendada por el docente supervisor, debido al tiempo limitado y al perfil del grupo. Así pues, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin perder un entendimiento teórico de base que iluminara el funcionamiento de los recursos lexicogramaticales, se optó por prescindir de aquella nomenclatura propia de la GSF que podía resultar demasiado opaca o distante para el alumnado. Esta habría requerido, por sí misma, una elaboración algo abstracta para justificarla. Por su parte, los conceptos presentados se concretizaron con ejemplos en las diapositivas.

Debido a la simplificación aludida, se omitió la distinción conceptual entre figuras y secuencias. Se juzgó que su abordaje habría dificultado la comprensión, por cuanto eran etiquetas desconocidas que suponían la referencia teórica a dos estratos lingüísticos diferenciados: el lexicogramatical y el semántico. Ciertamente, los discentes no tenían consciencia ni claridad conceptual sobre tales constructos. En todo caso, por los fines aplicados de la mediación, las relaciones y tensiones entre ambos estratos se abordaron,

posteriormente, de un modo más intuitivo: a través de la explicación, contraste y ejemplificación de los dos modos de expresión (congruente e incongruente). Una vez repasadas las formas congruentes, se podrían explorar las potenciales reformulaciones metafóricas. Entonces, en la referencia inicial a las expresiones congruentes, se mantuvo la nomenclatura tradicional de cláusula simple y cláusula compleja para denominar las realizaciones ejemplificadas en las diapositivas. Además, la exposición de las funciones, especialmente de los Procesos y Circunstancias, se apoyó en ejemplos de las clases gramaticales que las realizan prototípicamente.

No obstante, hay que acotar que sí se empleó el término secuencia para nombrar, de forma muy genérica, un esquema estructural: aquellas realizaciones en las que se establece un vínculo entre cláusulas simples, ya sea por expansión o proyección. Se estimó que dicha etiqueta podía resultar transparente. Asimismo, las nociones de expansión y proyección se definieron de forma muy superficial y sobregeneralizante, pues se antepuso la finalidad didáctica. Tales conceptos se anclaron en la idea de un mecanismo gramatical que vincula cláusulas simples. La expansión, por su mismo nombre, se entendió como la ampliación de una cláusula con otra, principalmente, mediante relaciones lógicas. A su vez, la proyección se asoció, directamente, con los tipos de Proceso implicados (verbal y mental), y con su relevancia para el discurso referido en la escritura académica.

En virtud de lo anterior, se excluyó el ejercicio de identificación de figuras y secuencias con base en una muestra textual, contenido en la actividad durante la lectura (Anexo 7), lo cual supuso reestructurar la secuencia didáctica. Así pues, no se dedicó toda la primera hora de clase a la exposición magistral de las diapositivas preparadas con los contenidos teóricos. Por el contrario, se prefirió dividir dicho recurso en dos partes breves y realizar, al final de cada una, la actividad práctica correspondiente. De este modo, el primer segmento expositivo se abocó a repasar las categorías gramaticales básicas y a referir las funciones generales en la constitución de las figuras, en este caso, vistas en su realización como cláusulas. De igual forma, se introdujo la interrelación entre cláusulas simples mediante la expansión y proyección.

Según el profesor supervisor, la explicación teórica inicial pudo no haber resultado totalmente clara, debido a que no se desarrolló una actividad contextualizadora previa. De hecho, como oportunidad de mejora, observó que se podía afinar el modo de introducir el

trabajo por realizar, pues había sido mínimo: se estaba llegando de forma muy directa a las explicaciones teóricas, de manera que se percibió poco tiempo para entender qué se iba a hacer y por qué era algo que ameritaba ser trabajado. Asimismo, el profesor supervisor indicó que, pese al esfuerzo para que los elementos visuales ayudaran a la comprensión de los contenidos, la proyección pudo haber sido afectada por la cantidad de información dispuesta en las diapositivas empleadas por el docente en su exposición magistral.

Por ello, a pesar de los esfuerzos por sistematizar con tablas y colores las categorías y nociones, no existe garantía de que los estudiantes hayan entendido toda la información conceptual abordada al inicio, al menos en el momento de su exposición. En todo caso, para aplicar los conceptos, se pasó a la realización del primer ejercicio práctico, correspondiente a una actividad durante la lectura (Anexo 7). El profesor supervisor apuntó que el docente dio un período dilatado para que los alumnos resolvieran dicho ejercicio y luego lo revisó detalladamente con todo el grupo. Esto les permitió a aquellos asimilar, de mejor manera, la exposición teórica, que pudo haber resultado algo opaca al inicio de la clase.

En esta actividad práctica, cada estudiante leyó individualmente una muestra textual, que consistía en la introducción de un ensayo académico. Posteriormente, el docente dividió el grupo en tres equipos para que resolvieran un ejercicio de correspondencia, que promovió la identificación de una serie de relaciones lógico-semánticas por expansión, a partir de diez instancias tomadas del fragmento leído previamente. Es importante acotar que, durante la exposición teórica y el ejercicio, el profesor no refirió la noción del sistema INTERDEPENDENCIA ni las tres opciones disponibles (parataxis, hipotaxis e incrustación). Los mecanismos estructurales para configurar las relaciones lógicas permanecieron, entonces, subsumidos e implicados en un abordaje que antepuso el análisis del significado. Si bien el examen de las categorías en el sistema LÓGICO-SEMÁNTICO no fue exhaustivo, se analizaron distintos vínculos interclausulares priorizando diversas relaciones de sentido disponibles en tal sistema. Además, cuando estaban presentes, el docente resaltó los nexos que ligaban los segmentos, con el fin de orientar la reflexión metalingüística. Por su parte, los ejemplos concretos presentaban, de modo intuitivo y sin nombrarlas, las posibilidades tácticas para estructurar los complejos clausulares.

Para facilitar la discusión colaborativa entre los participantes, cada equipo interactuó en una sala virtual separada. El profesor mantuvo una observación activa mientras los tres

subgrupos trabajaban simultáneamente, pues estuvo ingresando a las salas para monitorear el progreso y atender dudas. En los distintos subgrupos, el profesor advirtió que algunos estudiantes tuvieron más claridad que otros en el análisis metalingüístico para inferir los tipos de relaciones. No todos los estudiantes conocían todas las conjunciones o Adjuntos textuales involucrados. En este sentido, los estudiantes que tuvieron mayor dificultad necesitaron una orientación por parte del docente, quien destacó los nexos y brindó claves sin dar directamente la respuesta. Para ello, guio la identificación de cada cláusula implicada en la relación y recurrió a la paráfrasis de ciertos nexos o, incluso, a su traducción al inglés cuando los estudiantes requerían una verificación del significado.

En todo caso, esta modalidad de trabajo dio mayor fluidez a la clase y generó menos ansiedad en el estudiantado. Ciertamente, el diálogo entre los alumnos favoreció su participación en una reflexión más reposada antes de pasar a la revisión grupal. Ello propició el andamiaje entre pares, ya que los estudiantes con mayor claridad en el análisis procuraron orientar a los que presentaban mayor dificultad para inferir los significados. La resolución del ejercicio tomó más tiempo de los quince minutos inicialmente indicados. Es posible que el desconocimiento de ciertos nexos y la referencialidad del texto, es decir, las múltiples alusiones al contexto sociohistórico descrito, hayan generado una mayor demanda cognitiva en su procesamiento. Por ello, el profesor prefirió dar diez minutos adicionales para no presionar a los estudiantes ni desvirtuar el propósito del ejercicio. Pese a este tiempo suplementario, dos subgrupos aún no habían completado todas las casillas del asocie. Sin embargo, el docente les pidió regresar a la sala principal para discutir los hallazgos obtenidos hasta el momento y completar, conjuntamente, las casillas faltantes. Había que avanzar con el programa: pronto se debía realizar el receso para dar paso a la segunda exposición teórica.

Durante la revisión conjunta, el docente proyectó el ejercicio para valorar y agregar las respuestas dadas por los estudiantes. Solicitó la ayuda de voluntarios que le dieran el ejemplo correspondiente a cada categoría y una breve justificación. Como es esperable, los resultados fueron variados. Algunos participantes acertaron la correspondencia; otros requirieron la reconducción del docente o la intervención de otro estudiante que colaborara. En cuanto a la evaluación formativa del aprendizaje, el profesor supervisor destacó como un acierto que el docente dedicara suficiente tiempo para justificar las respuestas. Esta discusión permitió aclarar dudas y facilitar la comprensión de significados más implícitos en el texto.

En este sentido, el profesor aprovechó la proyección grupal del ejercicio para destacar el uso de conectores y marcadores relevantes. Con ello, buscó ampliar el repertorio de nexos con formas análogas igualmente funcionales en cada contexto. Además, en el caso de las instancias con relaciones más abstractas, el docente escribió reformulaciones más explícitas, que correspondían a expresiones agnadas. Es decir, recurrió a la paráfrasis para tornar más evidentes y accesibles las relaciones lógico-semánticas subyacentes. Por ejemplo, la instancia correspondiente a la categoría de condición realizaba el significado de forma metafórica: como una frase preposicional encapsulada en una cláusula: *con excepción de Guatemala y Belice*. La E2 dio la respuesta correcta y brindó una justificación de su razonamiento, a partir del cual el profesor reformuló el significado mediante un complejo clausular por hipotaxis prototípico: encabezado por la conjunción condicional *si*. Por su mayor imbricación sintáctica, el vínculo lógico de tal expresión resultó menos abstracto. El docente escribió, en la diapositiva, las formas alternas para asegurarse de que todos los estudiantes pudieran procesarlas y comprenderlas.

Estas reformulaciones procuraron ampliar el repertorio léxico e iluminar, desde múltiples ángulos, las relaciones de significado. Se asume que, al contemplar diversas posibilidades de realización lexicogramatical de los conceptos en el estrato semántico, se estimula y ensancha el análisis metalingüístico. En este ejercicio, el docente introdujo, mediante el modelado, los vínculos estrechos entre realizaciones agnadas, aspecto que sería retomado y profundizado en la exposición sobre las formas de expresión natural y metafórica, en la segunda parte de la clase, así como en próximos ejercicios realizados por los estudiantes.

Por otro lado, durante la revisión conjunta, el profesor identificó otro factor que pudo haber dificultado la resolución de la primera actividad práctica en los subgrupos. Por su naturaleza, el ejercicio implicaba distinguir la mejor opción para cada categoría, a partir de un conjunto de opciones disponibles. En algunos casos, estas no eran enteramente excluyentes entre sí; por el contrario, existía algún traslape entre sus significados. Ello supuso una mayor demanda cognitiva en la labor de descarte para hallar la instancia más precisa para cada tipo de relación. Por ejemplo, tres categorías aludían a relaciones de causa-efecto, sin embargo, una focalizaba la razón con un conector causal, mientras que las otras enfocaban el resultado o efecto mediante un nexo consecutivo. También, entre los vínculos de expansión por elaboración, se incluían categorías como la ejemplificación, la clarificación o reformulación, y la especificación. En este sentido, los estudiantes debían determinar los

matices a partir de la observación de los marcadores discursivos clave. El docente aprovechó la revisión conjunta para resaltar los contrastes entre unidades relativamente emparentadas.

Asimismo, en comparación con la primera clase, el profesor supervisor observó una mejora significativa en cómo el docente propició que los alumnos se autocorrigieran. Durante la revisión del ejercicio, intentó reorientarlos hacia categorías más precisas. Por ejemplo, al consultarles por el complejo clausular con el conector *al punto que*, el E3 comentó que, si bien no estaba seguro del significado preciso de dicho nexo, intuía que se asociaba con una relación causa-efecto. El profesor confirmó dicha opinión y, para andamiar la reflexión propia del estudiante, le pidió que segmentara las dos cláusulas para que distinguiera la causa y el efecto. El alumno las identificó y, de este modo, advirtió la focalización de la consecuencia. Así, infirió el sentido general del conector a la luz de esa realización concreta.

En otros casos, el docente empleó la traducción del nexo al inglés. Por ejemplo, al preguntar por la instancia de una relación de causa-efecto que enfocase la razón, el E1 refirió el complejo con el conector consecutivo *por tanto*. El profesor validó la existencia de un vínculo de causa-efecto, pero solicitó una precisión sobre el significado particular que focalizaba dicho nexo. Como no hubo una respuesta adecuada, explicó que se trataba de una expresión para introducir una consecuencia o un efecto. Mencionó sinónimos como *entonces* y *en consecuencia*, y dio una forma análoga en inglés para asegurar mayor claridad: *therefore*. A partir de esta alusión, la E7 determinó que la respuesta a la pregunta inicial era la instancia con el conector *debido a que*. El docente, entonces, subrayó que tal nexo permitía focalizar la justificación sobre el origen o motivo de un fenómeno. Para iluminar el significado, también reelaboró el vínculo con otros conectores más prototípicos. Con todo, en términos generales, el profesor supervisor recomendó aprovechar aún más las estrategias de autocorrección, para facilitar y reconducir el diálogo con los estudiantes ante respuestas imprecisas, en lugar de darles, directamente, una réplica con la palabra “no”.

Una vez aclaradas las correspondencias, se realizó el receso de diez minutos a las 9:07 a.m., siete minutos después de lo previsto, por haberse dilatado la revisión del primer ejercicio. Por tanto, la segunda parte de la sesión, que también incluía una presentación teórica y un ejercicio práctico derivado de esta, tuvo que efectuarse más ágilmente. Luego de la pausa, el docente retomó la exposición conceptual para contrastar las dos formas de expresión: la realización congruente e incongruente. Proyectó una serie de tablas (Anexo 6), con

el fin de organizar visualmente la información. Para la expresión congruente, refirió las funciones que integran la TRANSITIVIDAD NUCLEAR de una figura (Proceso y sus participantes) y su realización en las clases gramaticales prototípicas. Asimismo, mostró la realización congruente de las figuras como cláusulas y de las secuencias como complejos clausulares.

Seguidamente, el docente presentó la realización metafórica mediante una tabla que permitió visualizar las transformaciones por el mecanismo de la nominalización (Anexo 6). La distribución en filas y columnas, así como una clave de color destacaron la realización incongruente de los Procesos, Cualidades, figuras y secuencias como grupos nominales. En el caso de las figuras, el profesor también refirió su posible instanciación como frases preposicionales (Procesos menores). El material visual procuró, entonces, poner de relieve las relaciones de agnación entre las formas disponibles.

En este sentido, la presentación teórica del docente se orientó al descubrimiento de cómo expresar, en la escritura académica, conceptos e ideas mediante diferentes recursos gramaticales. Para ello, dio múltiples ejemplos, que propiciaron un abordaje mucho más accesible y natural para los estudiantes, quienes se mostraron receptivos y tomaron notas. Las instancias concretas iluminaron, de forma más evidente, los mecanismos abstractos subyacentes, los cuales no requirieron una gran elaboración teórica. A pesar de que los alumnos no eran conscientes de la nomenclatura y la conceptualización de la MGI en la GSF, ciertamente, la nominalización era un recurso que no les resultó del todo ajeno en su competencia comunicativa en español ni, mucho menos, en su L1.

Por razones didácticas, el profesor no expuso, estrictamente, el concepto de densidad léxica en oposición al de imbricación sintáctica. Para justificar la relevancia de la nominalización en la escritura académica y motivar su uso en las siguientes clases, indicó que tal recurso permitía condensar diversos conceptos en expresiones más directas y sintéticas, en virtud de que los textos académicos demandan una mayor economía expresiva, concreción y precisión. Para hacer aún más tangible esta idea, el profesor recurrió a una metáfora visual con la que ilustró la noción de empaquetado estratégico, o sea, introducir, en un espacio reducido, mucho contenido mediante una distribución lógica y ordenada. Además, destacó que las transformaciones implicadas en la expresión metafórica permitían pensar y hablar de los conceptos como si fuesen objetos o entidades en la realidad.

Para aplicar la idea de empaquetado en una concreción lexicogramatical, se pasó a la segunda actividad práctica, que también se relacionaba con el contenido del fragmento leído en la primera parte de la sesión. Este ejercicio consistía en completar una tabla empleando mecanismos de metaforización (Anexo 9). De modo gráfico, dicha tabla daba orientaciones para efectuar una serie de procedimientos de transformación lexicogramatical. En esta lógica, proponía la realización de una misma secuencia en distintos niveles de abstracción: desde la mayor imbricación sintáctica, expresada como complejo clausular, hasta la mayor densidad léxica, como un grupo nominal complejo que operaba como el Tema de una nueva cláusula.

Es importante acotar que dicho ejercicio consistió en una adaptación didáctica de una tabla propuesta por Halliday (2014)⁴¹, la cual ilustra cómo la expansión, particularmente la relación lógica causal, se manifiesta a lo largo de la escala de rango. Se retomó, entonces, el procedimiento de degradación promovido por la MGI, que incluía cuatro tipos de realización dispuestos de manera descendente. La presentación de los ajustes por reducción en la escala de rango, que dicho lingüista describe como un efecto dominó, procuraba revelar las relaciones de agnación entre las expresiones verbales creadas. El diseño del ejercicio buscó orientar la labor del estudiantado; por ello, se realizaron adecuaciones terminológicas y se completaron, *a priori*, elementos en algunas casillas de la tabla. Incluso el docente modeló la primera fila antes de distribuir a los estudiantes en tres subgrupos para que completaran colaborativamente la tabla. Además, les indicó que prestaran mucha atención a la presencia de los verbos y adjetivos, pues estos podían experimentar una transformación.

El profesor abrió las tres salas de trabajo simultáneo y dio un tiempo aproximado de diez a quince minutos para efectuar el ejercicio asignado. Como en la actividad práctica de la primera parte de la lección, el docente ingresó a las distintas salas para supervisar el proceso y responder consultas. En la interacción con cada subgrupo, el profesor atendió, principalmente, dudas relacionadas con léxico clave, por ejemplo, entabló un diálogo con los participantes sobre el significado del adjetivo *precario*, el cual resultaba fundamental en el establecimiento de la relación lógica de causa. En todo caso, al ingresar a cada sala, el docente advirtió que los estudiantes, por sí mismos, ya estaban probando ajustes y experimentando diversas opciones de realización lexicogramatical. Con ello, se logró el propósito general de

⁴¹ Ver página 720.

que los participantes reflexionaran sobre la maleabilidad de los recursos lingüísticos y su relación con el ensanchamiento de las posibilidades de conceptualización.

Luego del trabajo en subgrupos, el docente les solicitó a los alumnos volver a la sala principal para revisar, conjuntamente, sus hallazgos. Resultó muy positivo completar las casillas a partir de las propuestas de los estudiantes. En esta reflexión, el docente focalizó la transformación de unidades de distinto rango en grupos nominales, con lo cual también se promovió, en el plano ideacional, un enriquecimiento léxico. De igual forma, la discusión se orientó hacia la dimensión sintagmática, por cuanto se valoró la precisión en las posibilidades combinatoriales para expresar la causalidad. De manera inductiva, se atendió cómo esta relación puede manifestarse por medio de una conjunción, una preposición o, incluso, un verbo relacional con sentido causativo, según sea la configuración particular de las cláusulas, grupos o frases. En esta línea, se evidenció la naturaleza fractal de las relaciones lógicas, pues los recursos vinculantes se explotaron tanto en el nivel de los complejos clausulares como en los complejos grupales y frásicos (Lavid et al., 2010). Asimismo, el docente enfatizó que, en las respuestas de los alumnos, se podía observar una síntesis y condensación de las ideas. En uno de los ejemplos, les señaló que, a partir de tres cláusulas con un verbo conjugado cada una, habían logrado estructurar coherentemente una única cláusula con un verbo conjugado.

También es necesario destacar que, en la revisión, emergieron espontáneamente efectos textuales vinculados con el despliegue de la MGI. Por ejemplo, el ejercicio propició que el E3 sintiera la necesidad de generar relaciones cohesivas en su texto, de manera que propuso un mecanismo cohesivo de referencia para mantener el referente. Al metaforizar una figura como un grupo nominal, este alumno accedió intuitivamente a los sistemas textuales de DETERMINACIÓN y REFERENCIA para establecer una relación fórica: *La precariedad de los niveles de vida de algunos pueblos indígenas centroamericanos provoca su extinción*. El profesor, entonces, aprovechó el uso del Indicador para comentar que los ajustes practicados requieren una recuperación adecuada de los referentes discursivos previos. Durante el curso, este concepto se asoció con una función de rastreo o *tracking*: emplear distintos recursos para saber siempre de qué o quién se está hablando.

El profesor concluyó el comentario de las respuestas y la aclaración de las dudas cerca de la hora de finalización de la clase. Por ello, prefirió no realizar en clase un ejercicio de reflexión metalingüística adicional (Anexo 8), sino que lo consignó como una tarea formativa,

la cual sería discutida al inicio de la siguiente lección. Este ejercicio breve se derivaba de la muestra leída en la clase y consistía en dos preguntas puntuales que orientaban la identificación, en algunos de los fragmentos, de dos fenómenos lexicogramaticales asociados a la MGI: por una parte, las implicaciones interpersonales de los mecanismos de caracterización y valoración con Descriptores que modifican Procesos metaforizados como nombres; por otra, la presencia de Procesos menores realizados mediante preposiciones.

El docente también aprovechó los minutos finales para asignar la lectura de un resumen esquemático sobre los constituyentes de los grupos nominales en español (Anexo 10). Además de los Descriptores⁴² y de los Calificadores con Procesos menores, dicho esquema esbozaba las funciones que modifican el nombre. Con ello, el docente buscaba promover una lectura individual y reposada del material para una mayor sistematización de las estructuras exploradas inductivamente en la lección. Así, en lugar de dedicar una parte significativa de la tercera clase a la exposición magistral de los contenidos teóricos, los participantes continuarían con la aplicación de los mecanismos de metaforización en ejercicios prácticos.

En síntesis, el docente mostró una mejor gestión del tiempo y no apresuró las explicaciones al final del segundo encuentro sincrónico, el cual terminó a las 10 a.m. El profesor supervisor indicó que se mejoró la fluidez y la transición entre las actividades de la clase. También destacó que esta fue mucho más participativa que la primera, por cuanto se enfatizó el trabajo práctico y la aplicabilidad del conocimiento teórico mediante la discusión entre los propios estudiantes. Así pues, estos se percibieron más relajados, motivados y felices con el trabajo realizado. Si se compara con la primera sesión, en la segunda la carga cognitiva generada por las actividades se distribuyó, de mejor manera, entre el trabajo colaborativo de los participantes y el andamiaje del docente. En la interacción de los subgrupos, este observó que los alumnos con un mejor desempeño apoyaron a los compañeros con mayor dificultad para realizar los ejercicios. Como oportunidad de mejora, el profesor supervisor sugirió combinar, dentro de la misma sesión, el trabajo práctico grupal con el individual; por ejemplo, con tareas individuales cortas que dieran paso a una discusión conjunta. Tal recomendación se implementó en la tercera y en la quinta clase. En la cuarta, se privilegió la dinámica grupal debido a la naturaleza particular de la CCT.

⁴² En el material didáctico, se sustituyeron las categorías de Epíteto y Deíctico por las de Descriptor e Indicador, respectivamente. Estas últimas son empleadas por Rose y Martin (2012). Debido a los fines aplicados del curso, se estimó que podían resultarles más transparentes a los estudiantes.

2.1.3.2. Diario de la tercera sesión: unidad 2 (segunda parte)

En la tercera sesión del curso, se completó la segunda parte de la segunda unidad. De este modo, se cerró la primera fase del CEA: la deconstrucción. El encuentro sincrónico se realizó el miércoles 15 de febrero de 2023, a través de la plataforma Zoom. Como los encuentros previos, tuvo una duración de dos horas, en un horario programado de 8 a.m. a 10 a.m. El profesor supervisor fue el M.L. Luis Serrato Pineda, quien, además de realizar una observación externa para brindar retroalimentación, gestionó la grabación de la clase virtual.

En la clase previa, se había asignado la lectura previa del esquema con las funciones que modifican prototípicamente los nombres en los grupos nominales complejos. De este modo, se buscó su reconocimiento y sistematización antes de la sesión sincrónica para dedicar este tiempo a la realización de ejercicios prácticos. Asimismo, por el tiempo limitado y por la dinámica observada en las clases de los días previos, se omitió la actividad de identificación y clasificación de los constituyentes del grupo nominal. El docente consideró que tal actividad podía restarles tiempo valioso a las prácticas más aplicadas y con un enfoque de textualización, debido al énfasis puesto en una nomenclatura y una categorización abstracta que podían complejizar el proceso. El profesor previó el riesgo de que los estudiantes se desmotivaran por dedicar mucho tiempo a una explicación teórica desligada, en cierta medida, de las expectativas y los propósitos más concretos del curso-taller.

En virtud de lo anterior, el docente aprovechó dos ejercicios para poner en relación distintos constituyentes del grupo nominal con funciones de la MGI vinculadas a las tres metafunciones. El profesor inició la clase retomando el ejercicio de reflexión metalingüística asignado como tarea corta al final de la clase anterior (Anexo 8). Si bien dicho ejercicio se había diseñado inicialmente como una actividad de lectura para la segunda sesión, por el ajuste realizado en ella, se efectuó como una actividad luego de la lectura. A partir de una serie de instancias extraídas del texto leído en la segunda clase, el ejercicio promovió una reflexión metalingüística para llegar a una mayor abstracción. Se trataba de una actividad de identificación de estructuras para ejemplificar y explicar relaciones paradigmáticas y sintagmáticas ligadas al mecanismo de la nominalización. Al iniciar la revisión de los hallazgos en la tarea, las respuestas de los estudiantes no surgieron de forma espontánea. De hecho, dio la impresión de que la mayoría de ellos no había analizado el par de preguntas

previamente. Por ello, el docente guio el proceso y modeló el primer ejemplo, el cual se relacionaba con la metaforización de Procesos como nombres.

El profesor supervisor destacó el uso de ayudas visuales para facilitar el proceso. Mediante una clave de color según las clases gramaticales de interés (verbos, nombres y adjetivos), el docente resaltó las transformaciones derivadas de la nominalización. De igual forma, el docente motivó la búsqueda de sinónimos para iluminar los significados léxicos de las unidades focalizadas y recurrió a la paráfrasis para “desempaquetar” el contenido experiencial de figuras realizadas densamente como grupos nominales, por ejemplo, *una nítida diferenciación entre los pobladores alteños o serranos y los costeños o escasa integración*. Este conjunto de instancias permitió explorar, de manera inductiva y concreta, la función de reificación de los Procesos, o sea, su tratamiento como Entidades con ciertas propiedades o características.

En el ámbito ideacional experiencial, se demostró la idea abstracta de que la nominalización acrecienta el potencial semogénico del Proceso, pues, al nominalizarlo, este puede ser modificado por funciones típicamente ligadas a una Entidad: Indicador, Descriptor y Calificador (Halliday, 2014). En este sentido, se percibió cómo el Proceso metaforizado accedía a los mecanismos de modificación (identificación, descripción y calificación) propios del grupo nominal. Asimismo, en términos sintagmáticos, el docente relevó las propiedades combinatorias del nombre, particularmente, la pertinencia de las relaciones de concordancia de género y número establecidas en el interior del nuevo grupo nominal.

Aunado a lo anterior, el profesor aludió a la dimensión interpersonal implicada en las relaciones de modificación entre la Entidad y el Descriptor, que en las instancias se correspondían, respectivamente, con las clases gramaticales de sustantivo y adjetivo. Para facilitar la explicación didáctica, el profesor priorizó esta última nomenclatura. En todo caso, reflexionó sobre cómo la nominalización permite recurrir a otras palabras caracterizadoras para calificar o evaluar las realidades o fenómenos descritos como Entidades. De hecho, al diseñar este ejercicio, se había ponderado la distribución estructural de los Descriptores referida por Quiroz y Martín (2021), la cual está motivada por un criterio semántico-pragmático: los Descriptores prenominales se asocian típicamente con los sistemas interpersonales de GRADACIÓN y ACTITUD. Guiados por el docente, varios estudiantes identificaron los Descriptores en las instancias indicadas. El docente, entonces, destacó la

importancia de esos recursos para la negociación de los significados en la argumentación, en la cual los escritores deben posicionar y defender una perspectiva propia sobre un tema dado.

En esta misma línea, el profesor destacó una nota explicativa adjunta al ejercicio. Con esta, enfatizó que, en los textos argumentativos académicos, convenía ser sumamente meticulosos en la selección de las Cualidades para calificar o evaluar los Procesos nominalizados. Recordó que no era adecuado generar una implicación subjetiva a partir de juicios de valor en la escritura académica. Así pues, explicó que tales descripciones (valorativas) debían asociarse, en la medida de lo posible, con características basadas en evidencia o respaldadas por elementos fácticos. En todo caso, el docente comentó que el recurso focalizado les permitía a los autores posicionar y destacar un punto de vista o una apreciación de una forma más indirecta y menos personalizada.

A su vez, la segunda pregunta del ejercicio conducía a la identificación de figuras (Proceso y participantes) realizadas por reducción como frases preposicionales. El docente guio la reflexión de la primera instancia: *Los actuales pueblos indios de América Central, con excepción de Guatemala y Belice, proceden mayoritariamente de antiguos grupos Caribe y Chibcha*. Como se trataba de una frase encapsulada (Figura realizada como Circunstancia) que sostenía un vínculo por realce de tipo condicional en el interior de una cláusula (secuencia metaforizada), el profesor enfocó el análisis a partir de la inferencia del significado lógico. Para desentrañar la posible relación, demostró la latencia de un Proceso (*exceptuar*) desempaquetando las figuras que formaban la secuencia, es decir, imbricando sintácticamente la unidad densificada. La paráfrasis y el uso de verbos sinónimos le permitió al docente aclarar la relación entre las dos cláusulas: *Si exceptuamos/excluimos/eliminamos Guatemala y Belice, los actuales pueblos indios de América Central proceden mayoritariamente de antiguos grupos Caribe y Chibcha*.

Asimismo, el docente realizó congruentemente este complejo clausular *ad hoc* para introducir otra motivación funcional de la MGI en términos interpersonales: ser una estrategia de objetivación del discurso que permite ocultar participantes (Colombi, 2000), en este caso, la primera persona. El docente aludió a la necesidad de adecuar el texto a la impersonalidad propia del registro académico y explicó que los sustantivos derivados tienen la ventaja de carecer de marca de persona, por tanto, la voz del autor puede diluirse en el

texto. Tal contraste se remarcó en la proyección mediante una clave de color que distinguió las clases gramaticales implicadas, así como la presencia o ausencia del morfema de persona.

Por su parte, para la segunda instancia sugerida, el profesor les preguntó directamente a los estudiantes dónde podía verse una preposición que, de forma implícita, se relacionara con un significado verbal. Es decir, la idea de un Proceso realizado como preposición (Proceso menor) se conceptualizó didácticamente como un verbo implícito o latente que había sido sustituido por una expresión asociada. El E3 aludió a la frase preposicional *con alrededor de 500 000 personas*. Ante la solicitud de una justificación por parte del docente, dicho alumno elaboró una reflexión metalingüística acertada mediante una paráfrasis congruente. Explicó que tal frase también podía expresarse con el verbo *tener*: *que tienen alrededor de 500 000 personas*. El docente agregó que, efectivamente, esa preposición implicaba, por sí misma, un significado de posesión o contenido.

A pesar de los alumnos no realizaron el ejercicio que elicita la distinción y la categorización exhaustivas y esquemáticas de los Premodificadores y Posmodificadores del grupo nominal, la actividad de reflexión metalingüística permitió explorar, de forma guiada, instancias de grupos nominales complejos con distintos constituyentes derivados de expresiones metafóricas. Con ello, se reconocieron algunas funciones relevantes para el registro académico realizadas por las opciones lexicogramaticales comentadas. Además, la focalización de estos mecanismos concretos buscó reforzar las nociones de reducción y empaquetado discutidas durante la lección previa.

Por otra parte, el profesor supervisor advirtió la necesidad de incorporar, al inicio de la clase, una actividad de motivación dirigida, específicamente, a introducir y contextualizar el trabajo por realizar en la sesión. En este sentido, observó que la preparación para las discusiones posteriores había sido mínima. Por el tiempo limitado y la cantidad y complejidad de los contenidos lingüísticos, el docente estaba priorizando una concatenación lógica de la materia desde su punto de vista especializado. Sin embargo, dicha secuenciación no era comprendida necesariamente por los estudiantes al inicio de cada clase. Así pues, al final de la fase de deconstrucción, se percibió la falta de actividades introductorias menos conceptuales y mucho más distendidas, que, de cierta forma, anunciaran los propósitos fundamentales del encuentro, con el fin de motivar y orientar la labor de los discentes.

Terminado el ejercicio de reflexión metalingüística, se pasó a una actividad de aplicación, que consistía en la mejora de un texto mediante su adecuación al registro académico (Anexo 12). El profesor les indicó a los estudiantes la página del folleto a la que debían remitirse y dio las instrucciones generales. Asimismo, para explicar el ejercicio, les sugirió que pensarán en un escenario hipotético: las oraciones sueltas dispuestas en el ejercicio correspondían a ideas de un estudiante que debía redactar un ensayo para responder una pregunta planteada por su docente. Para orientar el trabajo, el profesor comentó que debían integrar esas ideas aisladas mediante la expresión de un texto ordenado, cohesionado y preciso, que se adecuara, entonces, a los parámetros generales del registro académico. Enfatizó que debían reelaborar el conjunto de enunciados sueltos en expresiones propias de un texto académico: objetivas y muy directas para mostrar certeza de lo que se declara o afirma. Además, comentó que el fragmento por redactar correspondía a la enunciación de la tesis para la introducción del ensayo hipotético, es decir, los estudiantes debían ayudarle al estudiante ficticio a hilvanar y posicionar su punto de vista nuclear.

Antes de empezar el análisis para optimizar las expresiones, el docente dio unos minutos para que, individualmente, cada estudiante leyera las ideas. Dos estudiantes requirieron más tiempo para comprender todo el contenido del texto, por ello, el docente añadió un par de minutos y le indicó al resto de alumnos que ya había terminado que, mientras tanto, podía pensar en posibilidades de mejora para ajustar las primeras oraciones. Después del tiempo adicional, el docente proyectó las oraciones base y, con el fin de modelar la tarea, guio la reconstrucción de las primeras instancias. Como el texto base tendía a la oralidad por estar muy imbricado sintácticamente y por ser conceptualmente vago, distintos estudiantes, orientados por el docente, hicieron sugerencias con las cuales el texto podía alcanzar mayor densidad léxica, abstracción y precisión conceptual. Algunos alumnos participaron más activamente que otros. Por ejemplo, la E2 adujo que no era adecuado enunciar desde la primera persona en los textos académicos. Por su parte, la E7 sugirió la posibilidad de eliminar el verbo *pensar (que)* para expresar solamente, y de forma directa, la idea pensada. El docente validó la necesidad de ser concisos para declarar información relevante en el ensayo. En ese caso concreto, se advirtió que no era indispensable mantener la relación de proyección. El docente aprovechó ese tipo de reflexiones para ilustrar la distinción entre la corrección gramatical y la adecuación al registro en la escritura académica.

Durante el modelado, el profesor enfatizó, particularmente, el potencial de la nominalización de los Procesos (verbos) y las Cualidades (adjetivos). A partir del diálogo con los estudiantes, se discutieron distintas funciones promovidas por tal mecanismo. Algunas de ellas habían sido exploradas en el ejercicio de reflexión metalingüística al inicio de la clase. Se retomó, por ejemplo, la realización metafórica de los Procesos como una estrategia de objetivación del discurso. De este modo, se omitió la presencia de la voz autoral en primera persona. Es importante acotar que el despliegue de estos recursos fue progresivo. Inicialmente, algunos estudiantes habían propuesto convertir la conjugación verbal de la primera a la tercera persona o a formas impersonales. Con todo, en algunos casos, se reconoció una imbricación excesiva por la presencia de varios verbos: *Los humanos matamos desde hace siglos, porque defendemos lo que demarcamos en el territorio*. El docente, entonces, aludió a las opciones habilitadas por el mecanismo de la nominalización.

Aunado a lo anterior, el análisis de las instancias puso de relieve consideraciones en el plano sintagmático: se ponderó una serie de ajustes estructurales producto de las propiedades combinatorias implicadas en la incorporación del nombre derivado. En esta lógica, el profesor interrogó a los alumnos sobre la necesidad de realizar cambios al integrar el sustantivo al texto en construcción. En la configuración de los grupos nominales complejos, emergieron clases gramaticales que desempeñaban distintas funciones: artículos y otros determinantes (Indicadores), adjetivos (Descriptores, Clasificadores o Calificadores) y frases preposicionales (Calificadores). En este sentido, se observaron las relaciones de concordancia (género y número) entre el núcleo de los nuevos grupos nominales y unidades como artículos o adjetivos. También se atendió la concordancia (número) entre el verbo y el núcleo del grupo nominal, cuando este ocupaba la función sintáctica de sujeto de la cláusula.

Además, gracias a instancias enunciadas durante el diálogo guiado por el docente, se advirtió otra consecuencia estructural producto de la metaforización: la redistribución sintagmática de los Participantes ligados al Proceso, como se observa en esta frase preposicional: *por la defensa de las demarcaciones en el territorio*. En esta línea, la discusión colaborativa también consideró la precisión en el uso de las preposiciones. Algunas de ellas implicaban relaciones lógicas, realizadas mediante conjunciones en la forma congruente. Por ejemplo, para la expresión incongruente de la causa, se valoró una serie de preposiciones simples o complejas compatibles con un grupo nominal: *por, debido a, a causa de...*

Asimismo, el ejercicio incluía cláusulas relativas restrictivas incrustadas, las cuales eran Posmodificadores del nombre (Calificadores). Sin aludir al metalenguaje estricto, el docente aprovechó una de ellas para valorar distintas opciones de reajuste, por cuanto esta contenía un verbo conjugado en primera persona: *los puntos y rayas que colocamos en un mapa*. Las ideas de los estudiantes no solo contemplaron cláusulas incrustadas igualmente finitas: con una forma impersonal (*que se colocan*) o con un grupo verbal en voz pasiva (*que son colocados*), sino también una cláusula no finita con un verboide (participio) que concordaba, en género y número, con el núcleo del grupo nominal: *colocados en un mapa*.

De igual manera, a medida que se integraban los enunciados, surgieron intuitivamente consideraciones de índole textual, sobre todo, la conveniencia de establecer relaciones cohesivas. Algunos Procesos y Cualidades nominalizados se reiteraban, por ello, se discutió la posibilidad de emplear el mecanismo de la referencia para evitar la repetición literal. En este sentido, el docente explicó que, al reificarse, los Procesos y las Cualidades devenían en elementos que podían ser aludidos o referidos dentro del mismo texto, o sea, podían ser tratados como referentes discursivos: *la definición de la identidad o las creencias de esta*. El profesor aprovechó el modelado de esta instancia para recalcar la pertinencia de establecer vínculos claros y congruentes entre los distintos elementos presentes en el texto, así como la necesidad de garantizar la variación y riqueza léxica en los escritos académicos.

Por otro lado, durante la reflexión metalingüística propiciada por este ejercicio aplicado, se observaron casos de autorregulación en ciertos alumnos. De hecho, el profesor supervisor señaló que, en este encuentro sincrónico, el docente mejoró significativamente la manera de promover la autocorrección en sus estudiantes. Un caso ilustrativo es el de la E2, quien, para eludir la primera persona plural en la expresión *contribuyen a que definamos*, propuso conjugar el segundo verbo en tercera persona de esta forma: *contribuyen a se definen*. El docente consideró la estructura y la proyectó para que la estudiante la examinara, pues le indicó que existía una imprecisión gramatical en la manera de vincular ambos verbos. La E2 reflexionó y advirtió la agramaticalidad en el grupo verbal que había enunciado. Luego evocó una opción sintagmática habilitada por la preposición. La alumna afirmó que, tras la preposición, calzaba un infinitivo. El docente validó esta respuesta y reelaboró la estructura, además, sugirió otra posibilidad: nominalizar el verbo (*contribuyen a la definición*).

La primera hora de clase se superó por un par de minutos mientras el profesor continuaba modelando la integración de las primeras oraciones. El profesor supervisor señaló que era momento de realizar el receso, de manera que el docente pausó la discusión y dio los diez minutos acordados. Al reiniciar la sesión, el profesor explicó que, durante la segunda parte de la clase, los estudiantes seguirían discutiendo, en subgrupos, cómo reelaborar las oraciones para mejorar el texto. Indicó que a las 9:35 iban a regresar a la sala principal para comentar los resultados. Sin embargo, como se refiere más adelante, tal plazo no se cumplió. El docente dividió el grupo en tres equipos y los distribuyó en tres salas de trabajo paralelo. Para supervisar el avance y atender consultas, el docente realizó dos rondas de observación.

Durante el trabajo en subgrupos, el docente observó reflexiones pertinentes relacionadas con los rasgos del registro académico. Por ejemplo, en uno de los equipos, el E4 formuló una observación asociada al sistema MODO: al pensar en el lector meta y el objetivo comunicativo del género académico ensayo, este estudiante cuestionó la presencia de una pregunta retórica para introducir las ideas. El docente validó la decisión de privilegiar un modo declarativo para afirmar información relevante en el desarrollo argumentativo. Así pues, reelaboraron los elementos de la interrogación y los integraron en una cláusula declarativa. Asimismo, el E4 planteó otra consulta de índole interpersonal: preguntó si, en algunos casos, no era posible enunciar los textos académicos desde la primera persona, pues así lo había hecho en textos argumentativos en su universidad de origen. El profesor le aclaró que puede existir cierta variación sobre este criterio entre las distintas tradiciones retóricas universitarias y entre las distintas culturas disciplinares, según las áreas de estudio. No obstante, le explicó que, como regla general, las formas impersonales eran consideradas prestigiosas y, en términos porcentuales, son las más aceptadas por los distintos círculos académicos, de ahí la importancia de practicarlas para dominarlas también en español.

El profesor supervisor observó que tuvieron que efectuarse ajustes sobre la marcha, pues se estimó la necesidad de ampliar el plazo para completar el ejercicio asignado en subgrupos. Transcurridos los veinticinco minutos originalmente estipulados, el docente notó que los alumnos aún no habían integrado todos los elementos. No obstante, al reconocer un interés y una participación activa para acometer la tarea, prefirió no detener el trabajo colaborativo. Con todo, el profesor supervisor determinó que convenía revisar el diseño de la cuarta y quinta sesión, a fin de ajustar los objetivos, los contenidos y las expectativas al

ritmo de trabajo que había resultado más eficaz para el grupo durante los tres primeros encuentros. Ciertamente, se identificaron retos en el manejo del tiempo, pues la dificultad percibida era mayor a la dificultad esperada. Tanto en la primera parte de esta sesión como en la segunda, los estudiantes y el profesor necesitaron más minutos para cumplir con el desarrollo de las actividades.

Ahora bien, al ingresar a las distintas salas, el docente dialogó con los alumnos para aclarar dudas surgidas, principalmente, de dos desafíos: por una parte, se observaron vacíos léxicos, en algunos alumnos, que dificultaron el procesamiento de la lectura y la formulación de reelaboraciones apropiadas. Por otra, en virtud de que los morfemas derivativos no son predecibles, se notó cierta vacilación formal al elegir las piezas morfológicas para nominalizar los Procesos, por ejemplo: *demarcas* por *demarcaciones*, *inventación* por *invención*, y *limitaciones* por *límites*. Este último caso supuso una reflexión particular: aunque ambas derivaciones eran gramaticalmente correctas, su distribución respondía a contextos de distinción semántica. Fue necesario, entonces, ejemplificar tales matices.

Asimismo, durante la interacción en las salas, el profesor identificó un desempeño diferenciado entre los subgrupos: en dos subgrupos (E2, E4 y E7; E3 y E9), la reelaboración de los enunciados para crear un texto más cohesionado y denso léxicamente resultó más fluida, y las propuestas de reformulación fueron más pertinentes (Anexo 14 y Anexo15). El otro subgrupo (E5 y E6) enfrentó mayores dificultades para concretar el ejercicio. El profesor advirtió un contraste importante: a diferencia de este último, en los dos primeros subgrupos, acusó la presencia de un estudiante con un desempeño destacado, quien guio el proceso y andamió el trabajo de sus pares (E2 y E3, respectivamente). De hecho, el docente tuvo en cuenta el perfil de estos participantes para las siguientes actividades grupales.

Al supervisar el trabajo de E5 y E6, el docente observó un abordaje demasiado analítico de las instancias, que provocó una demanda cognitiva mayor a la esperada. Estos estudiantes sintieron la necesidad de distinguir, desde su propio bagaje gramatical, los roles de los Participantes ligados al Proceso de varias figuras, para comprender sus relaciones de significado: el plano experiencial de la metafunción ideacional. En esta lógica, hubo un esfuerzo cognitivo considerable por desentrañar el sistema TRANSITIVIDAD en distintas unidades clausulares, un procesamiento que resultó mucho más intuitivo en los otros equipos. Para guiar a E5 y E6, el docente modeló la nominalización de un verbo clave e hizo preguntas

orientadoras; aun así, aquellos permanecieron, en mayor medida, en un nivel analítico y, por ende, alcanzaron una menor síntesis textual. Por concentrarse en un examen aislado de cada cláusula, la reelaboración de esta pareja quedó menos “empaquetada” (Anexo 16).

Ciertamente, este subgrupo aprehendió, en menor medida, el objetivo de la tarea. Se cree que la ausencia de un estudiante que orientara el modelado, así como la vaguedad e imbricación deliberadas en el texto propuesto pudieron haber opacado la comprensión y procesamiento de este. Por su parte, el resto de estudiantes sintetizó unidades con mayor agilidad y, mediante el mecanismo de la nominalización, activó autónomamente funciones comentadas en las actividades previas. Estos otros dos subgrupos mostraron menos frustración y, de forma más intuitiva, continuaron con la lógica de reelaboración modelada al inicio por el profesor, a la luz de los parámetros del registro académico. Incluso a uno de estos equipos (E3 y E9) le sobró tiempo al final de la clase, de modo que el docente pudo comentar y retroalimentar los resultados en la última ronda de supervisión.

Cinco minutos antes de concluir el encuentro, el profesor ingresó a cada subgrupo para comunicar que había que retornar a la sala principal, con el fin de dar algunas indicaciones administrativas. Una vez que todos hubieron regresado, el docente les solicitó entregar, en la plataforma del curso, los resultados del ejercicio, con el propósito de brindarles no solo un modelo general para cotejar las opciones (Anexo 17), sino también una retroalimentación más personalizada. La clase terminó unos minutos después de la hora, pues algunos alumnos habían consultado por la lectura para la fase de la CCT. De este modo, el docente refirió el apartado del folleto en el que podían encontrar el material para prepararse de cara a la segunda fase del CEA y justificó brevemente la importancia de la lectura previa. De igual manera, de esta unidad se desprendió la consigna de la segunda tarea corta (Anexo 20), la cual suponía completar una nueva tabla con los mecanismos de reducción propios de la MGI, a partir de la lectura de un fragmento textual.

Luego de la clase, el docente recibió cuatro entregas: una por cada subgrupo y un documento enviado por el E1, quien, a pesar de no haber participado en la sesión, repuso individualmente el trabajo de manera asincrónica. Como se puede observar en el Anexo 13, este estudiante mostró un desempeño positivo. Si bien se le hicieron distintas precisiones lexicogramaticales, el E1 trascendió productivamente el propósito original del ejercicio: no solo recurrió a la MGI para densificar léxicamente su texto y desplegar ciertas funciones

ideacionales y textuales (reificación de Procesos, desarrollo del discurso especializado, acceso a los mecanismos de modificación del nombre, establecimiento de relaciones cohesivas y progreso de la información), sino que también tomó las ideas generales como una base para elaborar un punto de vista particular y especializado, fundamentado en conceptos propios de su disciplina (ciencias políticas).

Se piensa que los ejercicios de este encuentro, particularmente el segundo por su naturaleza aplicada, permitieron didactizar un acercamiento gramatical discursivo y sistémico, por cuanto focalizaron tanto el plano paradigmático como el sintagmático. Por medio de la reescritura de una muestra textual a la luz de rasgos fundamentales del registro en estudio, los alumnos exploraron opciones disponibles en el sistema de la lengua y, asimismo, observaron distintas consecuencias estructurales producto de la realización lexicogramatical de tales opciones. En otras palabras, ante instancias gramaticalmente correctas, se promovió la consideración de alternativas más adecuadas para el registro académico; al tiempo, se estimaron las implicaciones sintagmáticas de integrarlas al texto en construcción, a fin de garantizar la coherencia, la precisión estructural de las expresiones, así como sus potenciales vínculos cohesivos con referentes endofóricos.

Así pues, la dinámica buscó incentivar el empleo de la realización metafórica para destacar las funciones habilitadas por esta, no solo en el dominio ideacional, sino también en el interpersonal y el textual. Para no distorsionar el proceso con un aumento de abstracción teórica, se omitió la explicación magistral y la actividad de identificación pormenorizada de las funciones de la MGI a partir de muestras (Anexo 19). Más bien, el abordaje paralelo de lo virtual y lo concreto, de lo latente y lo manifiesto, se facilitó por el recurso a la reelaboración colaborativa de instancias que formaban, potencialmente, una unidad de sentido (párrafo). Aunque no se efectuara un estudio exhaustivo, distintas funciones de la MGI emergieron naturalmente para satisfacer determinadas necesidades en la textualización. En todo caso, para sistematizar las principales funciones, se subió a la plataforma un material adicional que las nombraba y conceptualizaba sucintamente (Anexo 11).

Por último, si bien esta reescritura conjunta no soslayó la deconstrucción mediante el modelado del profesor, sirvió de preámbulo para la siguiente fase del ciclo: la CCT. En términos globales, el profesor supervisor notó el desarrollo de una reflexión metalingüística por parte de los estudiantes, la cual estuvo motivada por la resolución de un problema de

redacción concreto. De igual manera, destacó resultados muy positivos en la gestión del tiempo de interacción verbal entre docente y estudiantes, así como en el trabajo en las distintas destrezas y en la combinación entre el trabajo grupal y el individual. Empero, señaló que el docente debía turnar, de forma más consciente, las preguntas directas entre los alumnos, pues solía interpelar al E3, mientras que a otros les preguntaba poco. Además, observó que, si bien el trabajo en subgrupos había resultado provechoso, quizás se extendió más de lo necesario. En esta línea, recomendó tener presente que, por estar tanto tiempo “aislados”, los alumnos también dedicaron parte de este a otras discusiones, como es esperable en la dinámica de ciertos grupos. Así pues, al extenderse el plazo se pudo haber perdido, en mayor o menor medida, la atención al trabajo asignado, dependiendo del equipo.

2.1.4. Unidad didáctica 3. Fase de la construcción conjunta del texto en la PG

Título				
Construcción conjunta de la etapa introductoria de un ensayo académico				
Duración			Cantidad de estudiantes	
2 horas			9 participantes distribuidos en dos subgrupos: - Subgrupo A (E1, E5, E6 y E7) - Subgrupo B (E2, E3, E4, E8 y E9)	
Objetivo general				
Construir colaborativamente un fragmento textual del género ensayo académico (introducción) mediante el recurso a la MGI.				
Objetivos específicos	Contenidos	Actividades	Materiales	Tiempo asignado
Establecer los propósitos comunicativos realizados por las etapas genéricas en el fragmento textual construido conjuntamente.	Estructura retórica del ensayo académico. Etapas genéricas de la introducción: propósitos comunicativos y significados asociados.	<i>Configuración de la tarea conjunta:</i> repaso sobre el campo y el género en estudio, y negociación sobre aspectos operativos sobre la dinámica de trabajo en el entorno virtual.	Infografía (misma infografía utilizada en la primera clase).	15 minutos
Adecuar la construcción conjunta del fragmento textual según las variables del registro académico estudiadas.	Características fundamentales del ensayo académico según las variables del registro académico.	<i>Negociación del texto (creación + reflexión):</i> 1) Lluvia de ideas sobre la disposición y realización de las etapas genéricas (primero en subgrupos y luego una puesta en común) + 2) actividad de aplicación: ejercicio de construcción conjunta (guiada por el docente) de una instancia textual:	Presentación en PowerPoint. Hoja en un procesador de texto proyectada y controlada por el docente.	80 minutos (se recomienda realizar un receso de 10 minutos en algún momento del ejercicio).
Emplear estrategias de nominalización para una mayor densidad léxica en la construcción conjunta del fragmento textual.	La densidad léxica vs. la imbricación sintáctica. La nominalización como recurso central de la MGI.		Materiales de apoyo estudiados en las sesiones previas.	
Examinar las funciones principales de la	Principales funciones y significados			

MGI en la construcción conjunta del fragmento textual.	ideacionales, interpersonales y textuales realizados por las MGI en la escritura académica.	introducción de un ensayo académico. <i>Recapitulación:</i> Actividad de discusión sobre el desempeño observado durante el ejercicio previo. El docente atiende consultas antes de pasar a la fase de la <i>construcción independiente negociada.</i>		15 minutos

2.1.4.1. Diario de la cuarta sesión: aplicación de la CCT con el primer subgrupo

En la cuarta sesión del curso, se desarrolló la unidad correspondiente a la fase de la CCT. Como se refiere en el marco metodológico, para facilitar la interacción y el trabajo colaborativo durante esta fase, el grupo se dividió en dos subgrupos. De este modo, la tercera unidad se realizó tanto el jueves 16 como el viernes 17 de febrero. En este subapartado, se describen los resultados observados durante la primer sesión, a la cual asistieron E1, E5, E6 y E7. El encuentro sincrónico se efectuó a través de la plataforma Zoom. Al igual que las clases previas, tuvo una duración de dos horas, en un horario programado de 8 a.m. a 10 a.m. El profesor supervisor fue el M.L. Luis Serrato Pineda, quien, además de realizar una observación externa para brindar retroalimentación, gestionó la grabación de la clase virtual.

El docente inició indicando que, durante toda esta clase, se trabajaría en la segunda fase del ciclo, por ello, se realizaría la textualización colaborativa de un nuevo texto con base en el contenido de un artículo periodístico previamente leído para la sesión: “Hipocresía con los indígenas”, de Barrantes (2019). Asimismo, recordó que la presencia de solo cuatro estudiantes respondía a la necesidad de facilitar la interacción entre todos los participantes. Para orientar la labor, el docente proyectó unas diapositivas con las instrucciones generales de la dinámica: en la primera parte de la lección, a partir de una serie de preguntas generadoras, los estudiantes producirían una lluvia de ideas y una discusión analítica sobre el artículo leído, a fin de hallar puntos en común sobre su contenido y sintetizar relaciones de cara a la escritura conjunta. En la segunda parte de la clase, los participantes crearían

simultánea y colaborativamente un nuevo texto con base en las ideas sistematizadas en la primera parte. Este proceso de escritura sería guiado y mediado por el docente.

Así pues, para estimular el diálogo en la primera sección de la clase, el profesor repasó la estructura retórica básica del ensayo, es decir, la realización en tres etapas genéricas principales: introducción, desarrollo y conclusión. Al interrogar a los alumnos por los propósitos fundamentales de la etapa introductoria, el docente confirmó que había claridad sobre la intencionalidad comunicativa de las fases básicas de la introducción: presentación del tema general, presentación del asunto específico y planteamiento de la tesis. En este punto, el profesor destacó que el texto por redactar durante la dinámica consistía únicamente en la introducción de un ensayo académico (un párrafo), de ahí la importancia de la capacidad de síntesis. Para motivar la actividad, también explicó que el ejercicio era una puesta en práctica grupal de lo estudiado hasta el momento, de cara a la siguiente fase: la escritura autónoma de la introducción de un ensayo académico.

Seguidamente, el docente proyectó una diapositiva para indicar las cinco fases por incluir en la textualización colaborativa: presentación del tema general, presentación del asunto específico, planteamiento claro de la tesis, alusión a las principales lecturas o referencias teóricas revisadas para elaborar la argumentación, y presentación de los principales ejes temáticos o partes del ensayo (anuncio de la estructura interna del texto). Tal escogencia respondió a una priorización por motivos de tiempo. El docente adjuntó un conjunto de preguntas para cada una de las fases (ver Anexo 22). Su propósito era orientar la discusión y facilitar la sistematización de los datos relevantes en la lectura. Es decir, las preguntas buscaban elicitar información significativa como una base que guiara la textualización posterior. En términos generales, por las intervenciones de los cuatro estudiantes, el docente confirmó que sí habían leído el texto con atención antes de la clase. De este modo, el profesor dio un espacio de discusión por treinta minutos (hasta las 8:45). Les indicó que podían abrir los micrófonos para participar y les sugirió tener a mano el texto para consultar o verificar datos. Además, les recomendó anotar los puntos de convergencia surgidos del análisis, pues serían retomados en la segunda parte de la dinámica.

Durante esta modalidad de discusión, se observaron dos aspectos que predominaron y condicionaron su desarrollo, los cuales merecen una referencia detallada. Por una parte, si bien las preguntas generadoras vinculadas a cada fase buscaban estimular un diálogo

colaborativo entre los discentes, el desarrollo efectivo evidenció un control significativo del docente sobre la dinámica. En términos generales, el profesor impuso un orden lineal para responder las preguntas, en el cual los alumnos se mostraron más reactivos que propositivos, de modo que la interacción entre pares fue mínima. El profesor no solo elicitó datos, sino que también dirigió la mirada de los estudiantes hacia posibles relaciones entre aquellos. Se configuró, entonces, una dinámica dialógica menos espontánea y flexible que la deseada: pregunta directa del docente, respuesta del alumno que espera validación y posible repregunta del docente para el mismo alumno o para todo el grupo. En este sentido, los alumnos naturalizaron y esperaron la conducción del docente.

De acuerdo con lo observado en la primera aplicación de la unidad, el profesor determinó la necesidad de disminuir la elicitación tan controlada de los datos con el otro subgrupo, con el fin de promover el trabajo interactivo y propositivo entre los mismos estudiantes y, por tanto, un descubrimiento mucho más autónomo de posibles relaciones lógicas. Asimismo, el profesor consideró la pertinencia de delegar en los estudiantes la responsabilidad de la discusión desde el inicio, para que estos se sintieran obligados a negociar los significados sin depender del docente. En todo caso, la reflexión propiciada por las preguntas le permitió al primer subgrupo obtener “materia prima” para concretar la etapa de redacción conjunta. Los alumnos evocaron aspectos generales y específicos en el artículo leído, reconstruyeron distintas relaciones a partir de datos presentados por el autor en su texto y practicaron vocabulario relevante para el campo antes de la textualización.

Por otra parte, pese a que los estudiantes mostraron un entendimiento general de los principales ejes temáticos expuestos en el texto, también evidenciaron el desconocimiento de referentes culturales más específicos, los cuales eran determinantes para el establecimiento de relaciones críticas. Por ejemplo, el E1 abrió el espacio preguntando qué era el Valle Central. El docente había previsto que algunos alumnos pudieran no haber investigado esos datos puntuales durante la lectura previa. Por ello, había preparado una diapositiva con un mapa de Costa Rica para explicar, sucintamente, los principales contrastes sociodemográficos vinculados a la geografía. Con todo, el profesor supervisor observó que el tema de la lectura asignada pudo haberles resultado muy ajeno, y en consecuencia opaco, a los estudiantes, quienes contaban con poca información más allá de lo leído en el artículo y de las explicaciones generales brindadas por el docente. Según lo observado por el profesor

supervisor, el entendimiento tan vago del campo temático pudo provocar una sobresimplificación o imprecisión en el nivel del contenido argumentativo del texto creado.

Además, la redacción colaborativa surgió del procesamiento de relaciones lógicas preconfiguradas y ancladas en la perspectiva del autor del artículo. Es decir, los estudiantes identificaron y replicaron, en su reescritura, la interpretación del periodista sobre una serie de datos referidos a un fenómeno complejo. En este sentido, se produjo una especie de trasvase genérico de una parte del contenido, pues los alumnos seleccionaron y sintetizaron información del artículo para luego enfocarse en la realización lexicogramatical de la introducción de un ensayo (un párrafo como unidad de sentido).

En el diseño didáctico, se había ponderado la necesidad de que todos los estudiantes contaran con una misma lectura que les brindara una exposición crítica sobre un tema específico, el cual podían reelaborar y adaptar, colaborativamente, a la estructura retórica del género en estudio. Se pensó que esta era una manera de sortear los problemas habituales de la “página en blanco”, en un momento en que importaba, fundamentalmente, la creación lexicogramatical y la reflexión metalingüística conjunta. No obstante, tal abordaje pudo haber provocado que las claves culturales limitadas y la ausencia de contrapuntos interpretativos condujeran a reelaboraciones sobresimplificadoras sobre las problemáticas. Así pues, esta modalidad pudo condicionar, en distinto grado, el potencial argumentativo propio de cada estudiante; por ello, para la CIN se decidió ampliar el campo a distintos ejes temáticos. Como se refiere en la última unidad, el docente propuso una lista de temas generales que consideró más afines a las áreas de estudio de sus alumnos.

Cuando se agotó el tiempo previsto inicialmente para la discusión, aún faltaban las preguntas vinculadas a las dos últimas fases. El docente prefirió completar el análisis, de modo que extendió el plazo por, aproximadamente, diez minutos adicionales. Unos minutos antes de las 9:00, dio un receso de diez minutos. Al retomar la sesión, el profesor proyectó una diapositiva para explicar, mediante una lógica de pasos, las instrucciones de la segunda parte del encuentro, a fin de que todos los participantes comprendieran la dinámica para desarrollar la construcción colaborativa (Anexo 23). Les indicó que podían activar sus micrófonos para participar, o bien escribir sugerencias en el chat. Posteriormente, el docente abrió una hoja de Word en blanco y compartió pantalla para que los alumnos visualizaran el proceso recursivo de creación y reflexión. Asimismo, les dijo que podían ingresar a la carpeta

del día en la plataforma *UCR Global*, para consultar recursos útiles en el proceso de escritura (Anexo 24), tanto para este ejercicio colaborativo como para la fase posterior (CIN).

Estos materiales brindaban un catálogo sistematizado de recursos modalizadores, conjunciones y Adjuntos conjuntivos pertinentes para la escritura académica. Por motivos didácticos, el material no se presentó con la nomenclatura propia de la GSF, sino que se utilizaron dos macrocategorías: los marcadores de operaciones discursivas y los conectores lógicos. Con todo, es necesario acotar que el abordaje de estos recursos fue muy tangencial. Durante la deconstrucción de muestras en los días previos, se habían referido algunos de estos recursos textuales e interpersonales; no obstante, por el tiempo limitado y por el énfasis puesto en otros contenidos, no se trató exhaustivamente el tema ni se realizaron actividades aplicadas centradas en él. Además, debido a la sincronidad y simultaneidad de la construcción colaborativa, es difícil ponderar qué tanto se consultaron los materiales adicionales en este proceso. Su disponibilidad quizás resultó algo aislada y descontextualizada en esta fase del CEA.

Por otra parte, el profesor supervisor destacó como un resultado favorable el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase, por cuanto consideró que se había puesto en práctica el proceso de construcción planeado y se había ejemplificado la textualización deseada. También indicó que el docente había asumido un rol preponderante en la clase, lo cual pudo ser un aspecto positivo en tanto que respondió a los presupuestos metodológicos adoptados. Empero, ello también implicó una menor participación de los estudiantes y una subordinación de estos a las soluciones de textualización y a las pautas interpretativas del contenido por parte del mediador pedagógico. En efecto, este tamizó el diálogo para orientarlo hacia determinadas relaciones derivadas del artículo leído.

Aunado a lo anterior, el profesor gestionó el tiempo disponible para realizar, de forma ordenada, las fases propuestas. Por ello, monitoreó la textualización conjunta en función del progreso lógico de la información y la coherencia de la unidad de sentido (párrafo introductorio). En esta línea, privilegió un esquema lógico similar al de los modelos leídos en los días previos: un progreso de lo general a lo particular. Durante la CCT, el docente identificó el reto de negociar las tensiones surgidas entre la focalización de datos demasiado específicos para los propósitos retóricos de esta etapa y la referencia a nociones vagas o muy generales. A la luz de la estructura retórica y los objetivos comunicativos de la etapa introductoria, el profesor

veló por la coherencia de las relaciones lógicas tanto en el interior de las cláusulas como en los complejos clausulares. También implicó, en los momentos de creación y reflexión metalingüística, la relevancia de los recursos de COHESIÓN y del sistema de INFORMACIÓN (gestión del flujo entre lo Dado y lo Nuevo). Asimismo, supervisó la adecuación de las opciones lexicogramaticales al registro académico (situacionalidad y aceptabilidad del discurso).

Precisamente, en este sentido, la MGI se reveló como un mecanismo activador para la textualización conjunta. En esta negociación, se propició un esquema recursivo que contempló, *grosso modo*, los siguientes pasos: a) reificación y abstracción de Procesos o Cualidades; b) establecimiento de relaciones léxicas (paradigmáticas) a partir de los elementos reificados (sinonimia, antonimia, hiperonimia); c) acceso a los mecanismos de modificación del nombre; d) establecimiento de relaciones lógico-semánticas entre los referentes reificados en el interior de cláusulas, mediante la selección pertinente de Procesos (congruentes), o en complejos clausulares, con conjunciones o Adjuntos conjuntivos, y e) precisión formal de las relaciones sintagmáticas dentro de grupos o unidades estructurales mayores. Mediante los mecanismos de empaquetado habilitados por la MGI, los participantes formaron piezas lexicogramaticales con una mayor densidad léxica, cuya disponibilidad les permitió realizar, en el texto emergente, funciones ligadas a las tres metafunciones. Con distintas estrategias de elicitación, el profesor promovió una (re)elaboración progresiva de las formas para alcanzar una mayor capacidad de síntesis y sofisticación lingüística. Seguidamente, se esbozan diferentes estrategias que estimularon la emergencia de una mayor abstracción en el discurso de los estudiantes durante el planteamiento colaborativo de la tesis. Los ejemplos se asocian con los distintos pasos del esquema recursivo referido previamente.

En una primera instancia, se debe destacar que los alumnos recuperaron vocabulario perteneciente al campo del texto leído. En sus intervenciones, incorporaron términos abstractos como *brecha, desigualdad, discriminación, hipocresía, oportunidades, recursos o progreso*. Algunos de ellos fueron vitales para enunciar, de modo sintético, el tema general y el asunto específico al inicio de la etapa introductoria. Esta delimitación dio paso a la elaboración argumentativa de la tesis. Para articular las relaciones lógicas de esta fase, fundamentalmente las de causa-efecto, el docente sugirió retomar la atribución de responsabilidad sobre las problemáticas descritas en el texto, que había sido identificada en la primera parte de la clase. En esta línea, la E6 aludió al gobierno: *El gobierno dice muchas*

palabras, pero no hace mucho. Esta construcción imbricada y vaga estimuló la búsqueda de una más precisa y abstracta. Para ello, el profesor apuntó directamente a la nominalización de verbos, como se había estudiado en la fase de deconstrucción. Así pues, a partir del Proceso *hacer*, el E5 propuso la forma metaforizada *acción*.

Durante la configuración emergente del texto, la formulación de nombres abstractos desplegó un proceso reflexivo tanto en el plano sintagmático como en el paradigmático. En relación con este último, los estudiantes ampliaron y encadenaron redes semánticas a partir del establecimiento de relaciones de sinonimia, antonimia, hiponimia e hiperonimia. Dichas asociaciones les permitieron crear paralelismos, contrastes, generalizaciones o abstracciones. Por ejemplo, a partir del nombre *acción*, los alumnos consideraron colaborativamente realizaciones opuestas como *inacción*, o formas expandidas como *la ausencia de acciones del gobierno*. Gracias a la búsqueda de sinónimos y antónimos, los participantes convocaron otras formas metaforizadas como *la falta o la presencia* (E5). A su vez, con el recurso a la hiperonimia, subsumieron contenidos particulares en enunciados más englobantes y adecuados para la etapa introductoria del ensayo. Por ejemplo, en lugar de focalizar una lista de materiales y objetos específicos necesarios para la educación de los escolares, acordaron integrarlos en un grupo nominal más general: *recursos educativos*.

Asimismo, se desplegaron estrategias para acceder a los mecanismos de modificación que expanden el grupo nominal mediante Premodificadores y Posmodificadores. Por ejemplo, para reificar el grupo verbal *dice muchas palabras*, el E1 propuso el nombre abstracto *discursos*, al cual este mismo alumno le dio el Descriptor *simbólicos*. A su vez, esta relación de posmodificación motivó la búsqueda de un Descriptor contrapuesto, a fin de articular una relación lógica adversativa en la enunciación de la tesis: *El gobierno ofrece palabras vacías y discursos simbólicos, pero no propone acciones concretas*.

Ante la necesidad de una mayor reificación y precisión conceptual, se crearon MGI mediante la búsqueda de paráfrasis o sinónimos que condujeran, gradualmente, a expresiones abstractas pertinentes. Por ejemplo, a partir del grupo nominal *la falta de buenas notas* propuesto por E7, E5 sugirió reformular *buenas notas* con otros grupos nominales como *graduación* o *promoción de colegios*; seguidamente, el docente complementó ese aporte con las formas *aprobación* y *éxito académico*. A propósito de lo anterior, es importante acotar que, aunque muchas de las propuestas no se hayan concretado en la versión final del texto,

el docente reconoció su potencial como estímulos para derivar nuevas asociaciones semánticas, en un proceso siempre emergente, contingente y recursivo.

En otros casos, las opciones de modificación de los nombres abstractos respondieron a necesidades de índole ideacional y textual, fundamentalmente, la especificación, la clasificación y la identificación de los referentes. Dado que se estaba negociando la textualización de la etapa introductoria de un ensayo académico, se implicó la importancia de atender principios textuales como la informatividad y la cohesión. En este sentido, ante grupos nominales como *la falta de oportunidades*, el profesor elicitó una expansión con un modificador que distinguiera la subclase a la que pertenecía la Entidad representada: *oportunidades educativas*. De este modo, se conformó discursivamente una única entidad referencial que, a su vez, era un constituyente de una frase preposicional (Calificador), cuya función principal era identificar un Proceso reificado a partir de referentes discursivos previos: *la falta de oportunidades educativas*.

Asimismo, la creación y reflexión del texto emergió de instancias empaquetadas sugeridas por algunos estudiantes de manera más autónoma. Estas unidades estimularon la realización de nuevas cláusulas pertinentes para el dominio proposicional de la tesis. En este sentido, resultaron valiosas las intervenciones del E1. En el chat de Zoom, este alumno planteó instancias como *La hipocresía del Estado costarricense es evidente*, cláusula relacional que realizó la proposición de la cual se derivó el contraste entre los grupos nominales *discursos simbólicos* y *acciones concretas*, referido anteriormente. El E1 también enunció grupos nominales complejos determinantes para pautar la elaboración argumentativa: estos posibilitaron el empaquetamiento de relaciones lógicas. La reificación permitió concebir los Procesos como realidades establecidas; la metaforización de las figuras potenció la densificación de la causalidad en cláusulas similares a las modeladas los días previos.

En esta lógica, el E1 realizó una figura como un grupo nominal complejo para expresar una consecuencia: *la reproducción de las desigualdades entre estos grupos*. Esta instancia se vinculó con otro grupo nominal complejo producto de una figura metaforizada que codificaba una causa: *la falta de oportunidades educativas*. Una vez empaquetados, el E1 propuso ligar ambos grupos nominales mediante la expresión relacional *es causa mayor de*. De este modo, retomó el grupo nominal que había sido expandido colaborativamente con

la ayuda del profesor para estructurar el Tema de una nueva proposición: *La falta de oportunidades educativas es causa mayor de la reproducción de las desigualdades de estos grupos*. Los otros alumnos reflexionaron sobre posibles ajustes y ampliaron el repertorio de verbos relacionales causativos: *La falta de oportunidades educativas causa/provoca/engendra la reproducción de las desigualdades entre estos grupos*.

A partir de la configuración densa de esta cláusula relacional, la E7 propuso un complejo clausular por parataxis: vinculó otra consecuencia mediante otro verbo causativo: *y afecta negativamente el progreso social*. Debido a la subespecificación del Actor de este Proceso metaforizado, y a fin de precisar las relaciones cohesivas, el docente motivó a los estudiantes a expandir el grupo nominal con un modificador que explicitara la identidad de los participantes a quienes se les dificultaba el progreso. Los alumnos, entonces, formularon el Calificador *de las personas indígenas*, cuya función era identificar la Entidad abstracta mediante la recuperación de un referente ya conocido en el texto.

En términos generales, la participación de los estudiantes en la segunda parte de la clase consistió, principalmente, en un intercambio reactivo con el docente. Este intercambio, a su vez, estimuló que otros alumnos hicieran nuevos aportes con opciones de mejora. En todo caso, la discusión fue dependiente del modelado en fases y de la orientación de las relaciones lógicas apuntadas por el profesor. El diálogo directo entre los discentes, en cambio, fue mínimo. Este aspecto fue considerado para la segunda aplicación de la unidad, pues se estimó necesario incentivar una mayor autonomía en los estudiantes para negociar los significados, tanto en los momentos de creación como en los de reflexión. Aun así, en esta primera implementación de la CCT, se observó autorregulación en las reflexiones metalingüísticas, tanto en el plano paradigmático como en el sintagmático. En relación con el primero, el grupo ponderó la pertinencia de diversas expresiones verbales agnadas para satisfacer las necesidades comunicativas en las distintas fases de la etapa; en cuanto al dominio sintagmático, atendió la precisión formal a partir de las consecuencias estructurales de las opciones lexicogramaticales adoptadas.

Asimismo, el profesor supervisor rescató como aspectos provechosos de la segunda parte del encuentro el uso de resaltados, la escritura de ideas para ser consideradas, discutidas y pulidas, y el trabajo detallado y pausado de construcción para mostrar lo que se quería. No obstante, opinó que quizás convendría probar una plantilla o estrategia de visualización de las fases que se espera redactar en la introducción, que incluya estructuras deseables, así como

una o dos preguntas guía. La idea sería facilitar el proceso de construcción, dado que no necesariamente los estudiantes van a tener claro cómo se espera que se construya cada segmento del párrafo introductorio. En este sentido, se advirtió que el tiempo dedicado a la lectura y modelado de muestras en la deconstrucción no implicó una transferencia directa de las estructuras en todos los estudiantes. Así pues, en la plantilla se podría iniciar con el nombre de la primera fase y, al lado, indicar que se espera un esquema lógico que avance de lo general a lo particular. De acuerdo con el profesor supervisor, este mecanismo podría facilitar el proceso, porque orienta el trabajo y define expectativas; también permitiría ganar tiempo, puesto que no se debe esperar a que algún estudiante “acierte” la expectativa prefijada (pero no explicitada de forma transparente).

En consecuencia, el profesor supervisor recomendó observar cómo textualizarían los estudiantes sin la intermediación directa del docente. De acuerdo con sus anotaciones, el resultado de esta sesión podría evaluarse como positivo, pero no habría forma de corroborarlo si los estudiantes no podían tomar decisiones de forma más autónoma para enfrentarse ellos mismos a la resolución del problema. En la segunda parte de la clase, por ejemplo, el E5 propuso iniciar con una cifra, no obstante, la idea fue rechazada *ad portas* por el docente. Al final de la clase, el profesor supervisor indicó que convenía replantearse si no se podía incluir la mención a una cifra dentro de otro esquema lógico que también cumpliera con las expectativas de la etapa genérica estudiada, pues la alusión a datos comprobables constituye un argumento válido y usual en textos académicos. En virtud de lo anterior, se decidió realizar una adaptación metodológica en la segunda aplicación de la unidad, tanto en la primera parte como en la segunda. Tales ajustes se describen en el siguiente subapartado.

Por último, es necesario señalar que el tiempo resultó limitado para la negociación del texto (creación y reflexión): solo se textualizaron tres de las cinco fases propuestas inicialmente. Como faltaban cinco minutos para las 10 a. m., el docente indicó que el párrafo finalizaría con la enunciación de la tesis que ya tenían formulada. En la recapitulación, el último segmento planteado para esta unidad didáctica, el docente realizó una relectura del resultado para brindar un comentario breve sobre el desempeño de los alumnos, en el cual ponderó los aciertos generales del proceso. También les comentó que les enviaría una retroalimentación más detallada a través de la plataforma. Además, aprovechó la recapitulación para mencionar los materiales que debían

buscar en el entorno virtual en los próximos días, a fin de orientarse durante la siguiente fase del CEA: la CIN (asincrónica).

2.1.4.2. Diario de la quinta sesión: aplicación de la CCT con el segundo subgrupo

En el quinto día del curso, se desarrolló la fase de la CCT con el segundo subgrupo: E2, E3, E4, E8 y E9. El encuentro sincrónico se efectuó a través de la plataforma Zoom y, al igual que las clases anteriores, tuvo una duración de dos horas, en un horario de 8 a.m. a 10 a.m. El profesor supervisor fue el M.L. Luis Serrato Pineda, quien, además de realizar una observación externa para brindar retroalimentación, gestionó la grabación de la clase. En virtud de la sugerencia del supervisor al final de la clase previa, y puesto que la unidad se replicaría con otros estudiantes en el mismo curso, se decidió aplicarle una serie de ajustes al diseño metodológico inicialmente formulado para esta fase del CEA. Ello respondió a la motivación de identificar las implicaciones de disminuir significativamente el control del docente en la negociación del texto (creación y reflexión). En los próximos párrafos, se describen aspectos contrastantes de la aplicación de la unidad con este segundo subgrupo en relación con la dinámica observada en el primero. De este modo, se esbozan repercusiones didácticas que han de ponderarse en nuevas aplicaciones.

Como el día anterior, el profesor abrió el encuentro con la presentación de las partes de la clase y los pasos por seguir. La segunda aplicación de la unidad contenía también tres partes: preparación para la escritura (discusión sobre el artículo y lluvia de ideas a partir de las preguntas generadoras), negociación del texto (creación y reflexión colaborativa) y recapitulación (los estudiantes presentan su texto y reflexionan con el profesor). No obstante, el desarrollo de las dos primeras implicó una mayor participación del estudiantado para negociar los significados y llegar a acuerdos. Así pues, para iniciar la preparación para la escritura, el docente se limitó a explicar la etapa genérica por escribir, repasó la estructura tripartita básica del ensayo académico y verificó que hubiera un entendimiento general sobre las dos preguntas generadoras: ¿Cuál es el propósito comunicativo u objetivo fundamental? ¿Cuáles son las principales fases que conforman la introducción de un ensayo?

Seguidamente, el profesor indicó que los estudiantes debían producir un párrafo introductorio para un ensayo basado en la temática del artículo leído. En esta línea, les aclaró que solamente debían textualizar cinco fases: las mismas del grupo anterior (presentación del

tema general, presentación del asunto específico, planteamiento claro de la tesis, alusión a las principales lecturas o referencias teóricas revisadas para elaborar la argumentación, y anuncio de los principales ejes temáticos o partes del ensayo). Al igual que en la primera aplicación, el docente proyectó la tabla con las fases y las preguntas orientadoras relacionadas con cada de ellas. El docente explicó que, a partir de ese momento, los estudiantes estaban a cargo del espacio y debían generar un diálogo productivo para llegar a acuerdos. Les comentó que, con la sistematización de los datos extraídos mediante las preguntas, podrían textualizar colaborativamente el párrafo en la segunda parte de la sesión. Por ello, les recomendó tomar notas sobre los acuerdos. El docente les cedió la palabra y les dio, inicialmente, treinta minutos para el intercambio de ideas.

Al ver que el docente había cedido el espacio para la discusión entre pares, los estudiantes comprendieron que no debían esperar la conducción de aquel, de modo que tomaron la palabra para acometer la tarea en el tiempo asignado. De hecho, el profesor no requirió recurrir a ninguna estrategia de elicitación para abrir la dinámica. Los distintos alumnos tuvieron, en mayor o menor medida, iniciativa en la discusión, y se evidenció que habían leído previamente el artículo. Ciertamente, sin la conducción constante y directa del docente, el proceso resultó menos lineal: conforme avanzaban en el proceso, los alumnos sintieron la necesidad de reconsiderar ideas previas o valorar las siguientes fases, a fin de determinar si los datos discutidos se asociaban directamente con la fase comentada y, de esta manera, distribuir la información de forma más pertinente. El grupo notó que el profesor no estaba validando cada participación de los estudiantes. Así pues, estos debieron resolver la tarea de forma más autónoma. Esta modalidad de aplicación propició el diálogo directo entre ellos, a partir del cual se produjo un andamiaje entre pares más explícito. Los alumnos con un mejor desempeño (E2 y E3) cumplieron un rol de liderazgo que permitió reconducir, ampliar o reformular los aportes de sus compañeros.

El profesor supervisor determinó que, en esta aplicación, se había propiciado de modo excelente la participación activa de los estudiantes y la interrelación de estos, así como el tiempo de interacción verbal entre profesor y alumnos. Durante la discusión de la primera parte del encuentro, el docente intervino para atender dudas operativas generales y dar fluidez al proceso. Por ejemplo, al enfrentarse al ejercicio de forma más autónoma, en este grupo surgió la duda de si el planteamiento de la tesis debía ser una elaboración propia o si debía

ser una reelaboración de la propuesta en el artículo. Asimismo, el E3 consultó por la función de las preguntas para la fase de la tesis. El docente debió justificarlas aclarando que se trataban de preguntas de análisis para identificar, inferir y proponer potenciales relaciones entre las causas, consecuencias y posibles soluciones de la problemática, a la luz de lo expuesto en el artículo. Es decir, el profesor enfatizó que debían formular una síntesis propia, una integración de los datos interpretados en el texto base. Asimismo, intervino para aclarar preguntas sobre referentes geográficos y culturales desconocidos por los alumnos; proyectó el mismo mapa usado con el primer subgrupo. En cuanto a las claves culturales, este otro subgrupo elaboró preguntas detalladas y se interesó por profundizar en aspectos más puntuales, por ejemplo, los factores causales de discriminación contra la población indígena, con el fin de comprender mejor la problemática tratada en el artículo.

A propósito de lo anterior, el profesor supervisor planteó, a modo de hipótesis, que el desconocimiento de información general sobre la realidad educativa costarricense podría haber dificultado la consecución de los objetivos específicos del diseño, debido a la necesidad de comprender elementos del marco conceptual primero. Con todo, se piensa que el menor control del docente sobre la dinámica abrió las posibilidades de discusión y motivó el interés de algunos estudiantes por precisar aspectos que también se habían estimado como prioritarios en la propuesta inicial. Así pues, se valora la disposición de algunos alumnos por contar con otros elementos de juicio, más allá del texto base, para elaborar una síntesis textual fundamentada.

Por ejemplo, algunos estudiantes formularon preguntas sobre la obligatoriedad de la educación en Costa Rica, el funcionamiento de centros educativos en zonas rurales, los criterios para el otorgamiento de becas o las causas de la discriminación de los indígenas: si esta se cimentaba en una valoración eminentemente étnica o geográfica, o en ambas. El docente respondió puntualmente a estas interrogantes; no obstante, se reconoce que se requiere de más tiempo para que los alumnos comprendan las relaciones complejas implicadas en estos fenómenos sociopolíticos y culturales. Al igual que con el primer grupo, la visión algo superficial y fragmentada de la problemática que fue posible ofrecer dadas las limitaciones de tiempo podría haber conducido a imprecisiones o sobresimplificaciones en la discusión. Por tanto, se debe reconsiderar la forma y el grado de profundidad con que se aborda el campo temático en los días previos a la CCT.

Ahora bien, a diferencia del primer grupo, el segundo no pudo comentar las preguntas de la quinta fase. Dado que estaba por finalizar la primera hora de clase, el profesor prefirió no abordar este último grupo de preguntas. Realizó una pausa más corta (siete minutos), a fin de comenzar la negociación del texto a las 9 a. m. Luego del receso, el profesor inició la segunda parte del encuentro proyectando una diapositiva con las instrucciones de la dinámica de textualización colaborativa a cargo de los estudiantes (Anexo 26). El docente explicó que uno de los alumnos debía asumir el rol de escritor, por lo que debía descargar un documento en Word llamado *esquema para la construcción colaborativa del texto* (Anexo 27) y compartir pantalla. Dicho documento consistía en una plantilla que presentaba un orden y un tiempo estimado para realizar las fases de la etapa genérica. También indicaba la expresión con que debía comenzar el texto. Asimismo, el estudiante escritor estaría a cargo de facilitar el diálogo y dirigir la participación de los otros cuatro estudiantes. Además, debía escribir en el documento los distintos enunciados propuestos por los participantes, de modo que todo el grupo pudiera reflexionar sobre su pertinencia en la creación progresiva del texto académico. En caso de ser necesario, debía concretar los ajustes derivados de la reflexión.

El docente dio la posibilidad de que un estudiante se ofreciera como voluntario para liderar la actividad. Como ninguno lo hizo, el profesor propuso la guía de la E2, quien había mostrado gran motivación y una participación activa, y había tenido un desempeño destacado en los ejercicios previos. La E2 aceptó y el profesor le cedió la palabra. En virtud de lo anterior, la segunda aplicación de la negociación colaborativa del texto no estuvo pautada por la (re)orientación constante y directa del docente. Sus intervenciones fueron mínimas y principalmente reactivas: sobre todo se enfocaron en aclarar elementos de índole sociocultural o precisar la forma de alguna palabra, así como en invitar al grupo a que tomara decisiones y las concretara en el texto, ya que, debido al tiempo, era necesario avanzar a una nueva fase. Ello incentivó una actitud propositiva del estudiantado desde los primeros momentos del intercambio dialógico. En esta ocasión, el docente no encauzó la discusión hacia la realización de un esquema lógico específico; solamente sugirió considerar las relaciones entre los datos sistematizados para cada fase en la primera parte de la clase.

Ciertamente, debido a la participación marginal del docente, la negociación del texto en el segundo grupo resultó menos lineal y estructurada. El profesor no orientó el desarrollo de los pasos del esquema recursivo ni promovió determinadas estrategias de elicitación como

en la primera sesión; aun así, el diálogo directo entre los estudiantes generó una creación reflexiva del texto, en la que también emergieron casos de metaforización gramatical (Anexo 28). Seguidamente, se destacan los principales patrones de interacción observados en las discusiones de este ejercicio de escritura colaborativa. Se refieren no solo sus aspectos positivos, sino también las dificultades enfrentadas por los alumnos en virtud de la mayor autonomía otorgada en esta aplicación.

En primer lugar, se debe poner de relieve que el diálogo directo propició ciclos de argumentación y contraargumentación entre pares. Así pues, los estudiantes debieron negociar los significados mediante el contraste y la complementariedad de las ideas. En algunos casos, los participantes tuvieron la necesidad de justificar o aclarar sus aportes ante preguntas directas de sus compañeros, quienes les solicitaban precisar en algún punto sus ideas. Ello supuso una reconsideración emergente de las relaciones establecidas entre los datos, pues los aportes de los distintos participantes hacían ver las ideas con una nueva luz o desde otra perspectiva. Los estudiantes reflexionaron, fundamentalmente, sobre aspectos como el orden y la distribución de la información, las tensiones entre la generalidad y la especificidad de los referentes, así como sobre la identificación y focalización de las causas, consecuencias y soluciones de la problemática, y las relaciones entre estas.

Pese a la riqueza del debate, se observó una dificultad para delimitar y seleccionar las ideas, e instanciarlas en enunciados concretos en el texto. Por ejemplo, en relación con las dos primeras fases por textualizar, los alumnos focalizaron y comenzaron a elaborar conceptos específicos, los cuales habían sido sistematizados para el planteamiento de la tesis. En este sentido, el docente debió intervenir para recordar el propósito comunicativo básico de estas fases, el cual había sido explicado por los mismos estudiantes al inicio de la sesión. Los participantes, entonces, tuvieron dificultad para reconocer y textualizar, de modo sintético, la estructura prototípica de presentación del tema general y el asunto específico focalizado dentro de este, una estructura expuesta en los modelos de los días previos. Al haberles dado mayor autonomía para completar el ejercicio, se percibió la necesidad de un mayor modelado en la fase de deconstrucción o de estímulos adicionales en esta fase, que favorecieran la textualización según los modelos previos.

En esta misma línea, el profesor supervisor recomendó trabajar de forma explícita, previamente, el tipo de redacción deseada en la tesis, a fin de facilitar el trabajo de los estudiantes

y de contar con criterios de evaluación más objetivos para la escritura. En la plantilla se pedía una formulación “clara y contundente” de la tesis, sin embargo, no era claro cómo se esperaba que eso se viera, más allá de los ejemplos expuestos pero no analizados a profundidad en clases previas. En este sentido, siguiendo a Moyano (2010), además de esbozar la estructura genérica y la función de sus etapas y fases, se reconoció la necesidad de trabajar aún más en la organización discursiva de ellas y su correlación con rasgos lingüísticos fundamentales.

El docente intervino en la negociación de la tesis para ayudar a encontrar una solución, lo que contribuyó a entender qué se buscaba. Asimismo, durante la enunciación de la tesis, los estudiantes dedicaron una gran parte del tiempo a distinguir las causas de las consecuencias. El establecimiento de acuerdos se dificultó por la referencia a nuevas ideas o ejemplos, o por la relativización de supuestos previos: cierta causa podía ser concebida también como una consecuencia, y viceversa. De hecho, E3 comentó que se estaba ante una suerte de “bucle de retroalimentación”, de ahí el reto de fijar distinciones tajantes. Además, E4 enfatizó la pertinencia de orientar la tesis hacia el planteamiento de posibles soluciones, lo cual generó la discusión sobre si el foco se limitaría a un plano eminentemente material o a medidas de otra índole. E8, por su parte, aludió a la necesidad de contextualizar la educación a la realidad propia de las comunidades indígenas. En suma, la multiplicidad y fragmentariedad de los datos brindados por los participantes produjo una mayor dispersión de las ideas por textualizar, si se compara con la dinámica del día anterior.

Por otro lado, este subgrupo recuperó léxico del campo temático en el texto leído, particularmente, la referencia a nombres, algunos de ellos abstractos, que facilitaron el establecimiento de relaciones conceptuales: *brecha*, *infraestructura*, *inversión*, *desigualdad*, *discriminación*, entre otros. A partir de estas relaciones, se ensancharon nuevas asociaciones semánticas en la discusión. E2 y E3 cumplieron un rol fundamental en el andamiaje entre pares, posibilitado por el diálogo directo entre los estudiantes. Con base en este diálogo, se potenció, progresivamente, la reificación conceptual y la densidad léxica mediante la MGI. Ambos alumnos instanciaron metafóricamente secuencias y figuras, lo cual tuvo implicaciones ideacionales, interpersonales y textuales, como se ha referido en el apartado anterior.

Así pues, estos dos estudiantes dieron unidades lexicogramaticales más densas y apoyaron a sus compañeros cuando enfrentaban vacíos léxicos. En la discusión sobre la

introducción del tema específico, E2 sugirió abrir la fase con el grupo nominal complejo *la prevalencia de la discriminación educativa*, que se configuró como el Tema de la cláusula para inscribir el asunto particular dentro del tema general (*las desigualdades entre los indígenas y el resto de la población en Costa Rica*). A su vez, en la reflexión sobre la tesis, E3 propuso una estructura que pautó el desarrollo de las relaciones lógicas: una cláusula relacional causativa similar a las modeladas los días previos: “*la situación es causado [sic] por problemas en la infraestructura, falta de dinero o inversión*, y hacemos una lista de cosas”. Pese a la vaguedad de la proforma, esta estructura modeló un esquema base que estimuló la reificación de las causas y las consecuencias para realizarlas como los participantes de una unidad clausular. En aras de dar fluidez al proceso, el docente intervino y validó la propuesta; adujo que estaban estableciendo relaciones lógicas de manera sintética.

Ciertamente, E2 y E3 cumplieron un rol preponderante en el modelado y el andamiaje entre pares, pues colaboraron con una reformulación más empaquetada de los enunciados imprecisos e imbricados dichos por los otros alumnos. Así pues, formaron grupos nominales complejos para configurar participantes de nuevas cláusulas, que permitían abstraer las relaciones lógicas. De este modo, adecuaron el discurso a los parámetros del registro académico en la etapa genérica en desarrollo. Por ejemplo, E8 planteó la siguiente pregunta: “¿Y cómo se dice que los docentes no son adecuados?”; E4 replicó: “¿La infraestructura humana? ¿Son solo cosas físicas o humanas también cuando hablamos de infraestructura?”. A su vez, E2 intervino para condensar las ideas metaforizando el Proceso *faltar* como núcleo de un grupo nominal complejo, con el que codificó una de las causas en la enunciación de la tesis: “O podemos decir esta frase para docentes: *la falta de docentes calificados*”.

Por otra parte, en la discusión entre pares también emergieron consideraciones sobre la precisión formal de los enunciados. Además de ponderar las relaciones de concordancia entre los constituyentes de los grupos nominales y verbales, se observó la necesidad de replantear unidades sintagmáticas debido a la repetición literal de preposiciones en frases preposicionales (*de* + grupo nominal). El análisis del plano sintagmático condujo a una nueva reflexión sobre las opciones paradigmáticas para enriquecer léxicamente el texto. A la luz de la reiteración de la preposición en la cláusula *El presente ensayo se trata de los problemas de las desigualdades de los indígenas en Costa Rica*, E2 justificó que el verbo seleccionado debía construirse con la preposición. Sin embargo, E3 propuso sustituir los otros dos casos

con frases encabezadas por preposiciones simples o complejas con un significado más claro: *El presente ensayo se trata de los problemas debido a las desigualdades entre los indígenas y el resto de la población en Costa Rica*. Sin recurrir a una conceptualización basada en el metalenguaje propio de la GSF, los alumnos intuyeron que las nuevas formas resultaban más precisas; ciertamente, estas frases preposicionales les permitieron cristalizar, de forma más nítida, Procesos menores vinculados con los participantes.

A su vez, los estudiantes advirtieron la repetición de la expresión valorativa indirecta *es necesario*: dos cláusulas eran encabezadas por esta (Figura 16). E2 defendió la importancia de mantener este recurso lexicogramatical. El profesor reforzó tal idea por la utilidad de la expresión para introducir el punto de vista. Sin embargo, al notar la relación entre las ideas de las dos cláusulas involucradas, E3 propuso cambiar el orden de los enunciados: trasladar la primera cláusula al final, a fin de integrarla con la otra cláusula encabezada por la expresión moduladora. Aunado a lo anterior, E8 planteó agregar *el gobierno* como un participante de *invertir*, de manera que los estudiantes explicitaron el Actor responsable del Proceso.

Figura 16

Tesis en construcción (subgrupo B)

(...) **Es necesario** contextualizar la educación de la realidad indígena para que la brecha socioeconómica sea disminuida. La falta de infraestructura adecuada y docentes calificados contribuye a un sistema educativo de pobre calidad para los indígenas. **Es necesario** invertir en el sistema educativa [sic] de los indígenas para incluir el elemento cultural.

La reconfiguración colaborativa de los participantes desplegó un vínculo lógico-semántico y un mecanismo táctico más complejos (Figura 17). A partir de una relación de proyección, los alumnos instanciaron una propuesta (modulación) en una cláusula relacional atributiva, cuyo núcleo era una cláusula material incrustada (el Portador). Tal incrustación les permitió a los estudiantes representar la figura del Proceso *invertir* como un hecho, el cual evaluaron a partir de un Atributo (adjetivo) modificado, a su vez, por un Calificador: una frase preposicional de valor final con un complejo clausular incrustado (interrelación lógica de dos cláusulas no-finitas interdependientes), con la cual codificaron el alcance⁴³ de la

⁴³ Con respecto a la calificación de una Cualidad, la Escuela de Cardiff tradicionalmente distingue dos elementos posnucleares (*post-apex elements*): *scope* (alcance) y *finisher* (terminador). El primero expresa el dominio o ámbito

Cualidad. Asimismo, los alumnos expandieron el significado de este constituyente degradado mediante una nueva relación lógica: una expansión por realce (causa como finalidad), a partir de una cláusula finita dependiente con el Proceso *disminuir*. Este mecanismo generó una repetición de la preposición de finalidad y produjo una dependencia hipotáctica excesiva, que no favoreció la comprensión del texto.

Con todo, en términos interpersonales y textuales, la realización de la última cláusula en voz pasiva permitió tematizar el grupo nominal abstracto, y generó una mayor impersonalización del discurso mediante el ocultamiento del Agente, lo cual se adecuó a rasgos propios del registro académico. Además, la selección del finito creó un contraste interpersonal en el modo del grupo verbal: el subjuntivo realiza un significado *irrealis* que, en este texto, se vinculó con un hecho deseado o esperado. De manera intuitiva, E8 justificó la presencia de la última cláusula dependiente al afirmar que esta expresaba la meta o aspiración defendida.

Figura 17

Enunciación final de la tesis (subgrupo B)

La falta de infraestructura adecuada y docentes calificados contribuye a un sistema educativo de pobre calidad para los indígenas. **Es necesario** [[que el gobierno invierta en el sistema educativa [sic] de los indígenas]] para incluir el elemento cultural y contextualizar la educación de la realidad indígena para que la brecha socioeconómica sea disminuida.

A diferencia del primer subgrupo, en la enunciación de la tesis el segundo no se limitó a la identificación de la Entidad responsable (el gobierno) y a la focalización de la causalidad como razón (*porque P entonces Q*). Si bien incluyó esta relación lógica, también desarrolló la causalidad como finalidad (*por la intención P entonces las acciones Q*), al haber privilegiado la propuesta de soluciones o medidas en su tesis. Así pues, la referencia a las acciones del gobierno como Entidad responsable fue enfocada desde la lógica de los fines por cumplir. El ensanchamiento de las relaciones lógicas por realce supuso una mayor imbricación sintáctica en el texto del segundo grupo, que no pudo ser reconsiderada debido a la escasa intervención del docente y a que la clase estaba por terminar.

particular en el que aplica la Cualidad en cuestión; el segundo remata una comparación introducida por un elemento prenuclear como *más (degree temperer)* (Tucker, 2017).

En una nueva fase de reflexión, se podría haber recurrido a la metaforización de, al menos, una de las figuras para propiciar una mayor densidad léxica. También se podrían haber afinado los mecanismos cohesivos, gramaticales y léxicos, para el mantenimiento del referente, pues este grupo abusó de la repetición literal (*los indígenas*). Asimismo, se pudo haber explorado el uso de otras conjunciones o Adjuntos conjuntivos. El primer subgrupo había mostrado la intención de emplear estos recursos como Temas textuales para vincular las nuevas cláusulas con el texto previo. En el segundo subgrupo, dichos recursos cohesivos podrían haber contribuido a reducir las dependencias hipotácticas.

En suma, al igual que en la primera aplicación de la unidad, el tiempo resultó limitado para la negociación del texto (creación y reflexión): el segundo subgrupo textualizó solamente tres de las cinco fases propuestas. Diez minutos antes de las 10 a. m., el docente indicó que el párrafo finalizaría con la enunciación de la tesis que ya tenían formulada. De este modo, el profesor le solicitó a E2 integrar las distintas fases en un único párrafo para realizar una última revisión. De esta manera, en la recapitulación, el docente relejó el resultado para brindar un comentario breve sobre el desempeño de los alumnos, y ponderó los aciertos generales del proceso para motivarlos. Además, les solicitó subir el documento a la plataforma, con el propósito de darles retroalimentación. Por último, aprovechó la recapitulación para mencionar los materiales que debían consultar en los próximos días, de manera que se orientaran durante la siguiente fase del CEA: la CIN (asincrónica).

2.1.5. Unidad didáctica 4. Fase de construcción independiente negociada y refuerzo de la fase de deconstrucción

Título				
Construcción independiente negociada de la introducción de un ensayo académico				
Duración			Cantidad de estudiantes	
6 horas (2 horas lectivas + 4 horas de trabajo autónomo)			6 (E1, E2, E3, E5, E6 y E7)	
Objetivo general				
Crear de manera autónoma un fragmento textual del género ensayo académico (introducción).				
Objetivos específicos	Contenidos	Actividades	Materiales	Tiempo asignado
Sesión de refuerzo (deconstrucción)				
Determinar los propósitos comunicativos de las fases genéricas	Estructura retórica del ensayo académico. Fases genéricas de la	<i>Andamiaje durante la lectura:</i> identificación de los propósitos	Ejercicio en folleto de actividades.	25 minutos

incluidas en el fragmento textual (introducción).	introducción: propósitos comunicativos y significados asociados.	comunicativos de las etapas en una muestra textual y reconocimiento de rasgos según las variables del registro académico.		
Adecuar la elaboración autónoma del fragmento textual según las variables del registro académico.	Características fundamentales del ensayo académico según las variables del registro académico: <i>campo, tenor y modo</i> .			
Identificar las funciones y constituyentes prototípicos del grupo nominal en español.	El grupo nominal en español: estructura, unidades constituyentes y funcionales.	<i>Andamiaje luego de la lectura:</i> identificación de grupos nominales complejos (MGI) y sus funciones en una muestra textual.	Ejercicio en folleto de actividades.	25 minutos
Receso de 10 minutos				
Emplear estrategias de nominalización para una mayor densidad léxica en la construcción autónoma del fragmento textual.	La densidad léxica vs. la imbricación sintáctica. La nominalización como recurso central de la MGI.	<i>Andamiaje luego de la lectura:</i> empleo de estrategias de nominalización para aumentar la densidad léxica en muestras textuales determinadas.	Ejercicio en folleto de actividades.	30 minutos
Estimar las funciones de la MGI en la producción autónoma del fragmento textual (introducción).	Principales funciones y significados ideacionales, interpersonales y textuales realizados por las MGI.	<i>Andamiaje luego de la lectura:</i> (re)construcción conjunta para la mejora de una muestra textual.	Ejercicio en folleto de actividades.	30 minutos
Trabajo asincrónico (construcción independiente negociada)				
Emplear los instrumentos de retroalimentación brindados por el docente para una mayor adecuación del texto al género meta.	Se recuperan y aplican los distintos contenidos de esta unidad.	Ejercicio de escritura independiente asignado (dos borradores). Nota: este ejercicio se relaciona con la	Video con orientaciones para desarrollar el trabajo autónomo. Instrucciones en el folleto de actividades.	Tiempo estimado de trabajo asincrónico: 4 horas.

		totalidad de los objetivos específicos de esta unidad.	Reporte de retroalimentación por el profesor.	

2.1.5.1. Diario de la quinta sesión: unidad 4

En la última unidad, se desarrolló la fase de CIN y una nueva fase de deconstrucción. La primera se efectuó de manera totalmente asincrónica; la segunda, de modo sincrónico. Así pues, durante la segunda semana del curso, los participantes redactaron un texto de manera independiente y lo entregaron en la plataforma el miércoles 22 de febrero, para que el docente lo revisara y retroalimentara mediante una rúbrica (Anexo 33). Esta planteaba una perspectiva trinocular: consideraba criterios vinculados a las tres variables del registro. A partir de las observaciones brindadas por el docente, los estudiantes realizaron los ajustes correspondientes y enviaron una segunda versión del texto el miércoles 1 de marzo. El profesor revisó y retroalimentó estas muestras textuales con la misma rúbrica.

Como se refirió en un apartado anterior, a partir de lo observado en la fase de la CCT, se decidió ampliar el campo temático para la redacción en la CIN, de manera que los estudiantes pudieran textualizar sus introducciones en función de ejes temáticos más próximos a sus áreas disciplinares. El profesor brindó cuatro posibilidades generales: a) Las crisis de la democracia en la época contemporánea, b) Migraciones: ¿enriquecimiento cultural para los pueblos?, c) Los derechos humanos en las transformaciones sociales: tareas pendientes, y d) Inteligencia artificial: contribuciones y desafíos para el desarrollo social. Las cuatro opciones correspondían a reflexiones pertenecientes a las ciencias sociales y humanas, y se vinculaban con problemáticas actuales. De este modo, se les solicitó a los alumnos orientar su elaboración argumentativa hacia un ámbito más delimitado dentro del tema general, según sus intereses y el bagaje académico propio.

Además, para la textualización de la etapa, se propuso una extensión mínima de un párrafo y una máxima de dos. La introducción debía cumplir, al menos, con la siguiente estructura de fases: a) presentación del tema general por analizar, b) presentación del asunto específico dentro del tema general en que se enfoca el análisis, c) explicitación de la tesis defendida, d) explicitación del objetivo que motiva el texto, e) referencia a los principales ejes (temáticos, de análisis, etc.) que organizan el desarrollo (anuncio de la organización interna). Los alumnos también debían incluir un título pertinente para su texto.

Asimismo, es importante referir una modificación metodológica realizada sobre los criterios de retroalimentación inicialmente planteados. El docente se apegó a los dos tipos de retroalimentación contemplados en el diseño para la primera revisión (la retroalimentación puente y la retroalimentación directa). Si bien el docente debía incentivar una mayor autonomía en la segunda revisión mediante la retroalimentación indirecta, ponderó que después de esta revisión no habría un nuevo espacio para reelaborar o retroalimentar el texto. Por ello, en los casos en que notó que el alumno había tenido dificultad para realizar ajustes pertinentes después de la primera retroalimentación, el profesor recurrió a la retroalimentación directa para modelar una transformación adecuada. En otros casos, además de explicitar el cambio, brindó una breve justificación para promover una mayor reflexión y aprendizaje. Se piensa que la aplicación de la retroalimentación indirecta requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje más dilatado, que incluya al menos dos rondas del CEA o más tiempo para trabajar con los borradores.

Como se refirió anteriormente, en la segunda semana del curso, también se desarrolló una nueva fase de deconstrucción como refuerzo a la CIN. Así pues, el viernes 24 de febrero se efectuó el último encuentro sincrónico a través de la plataforma Zoom. Como las sesiones previas, esta tuvo una duración de dos horas, en un horario programado de 8:00 a.m. a 10:00 a.m. El profesor a cargo de la supervisión fue el M.L. Luis Serrato Pineda, quien, además de realizar una observación externa para brindar retroalimentación, gestionó la grabación de esta clase virtual. Al igual que en las clases previas, se hizo un receso de diez minutos en un momento cercano a la mitad del encuentro.

A esta sesión se conectaron, inicialmente, siete estudiantes (los considerados para el análisis de las muestras textuales): E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E7. No obstante, el E4 perdió la conexión en los primeros minutos de la clase y no pudo continuar. Durante este encuentro sincrónico, se realizó una guía de trabajo que incluía una secuencia de actividades (durante la lectura y luego de la lectura) con base en un mismo texto. En consonancia con el propósito de la fase de deconstrucción, dicha muestra textual cumplió el rol de modelar la etapa genérica de interés. El docente explicó que la clase se compondría de dos partes principales: en una primera instancia, los estudiantes trabajarían individualmente en un primer acercamiento al texto modelo para identificar las fases constituyentes y sus propósitos comunicativos; en un segundo momento, los estudiantes trabajarían en subgrupos para

realizar una serie de ejercicios de análisis y síntesis textual (actividades luego de la lectura). Estos ejercicios de refuerzo retomaban, desde distintas ópticas, el trabajo con distintas funciones ideacionales, interpersonales y textuales desplegadas por la MGI en el género académico meta. Si bien no se profundizó en el metalenguaje estricto, tales funciones estaban implicadas en el análisis aplicado de la muestra concreta. Asimismo, en el texto se incluían diversos grupos nominales complejos con distintos Premodificadores y Posmodificadores.

Para comenzar la secuencia de ejercicios, el docente dio quince minutos para que los estudiantes leyeran el fragmento textual e identificaran las fases (actividad durante la lectura) (Anexo 29). El texto tenía una clave de color a partir de la cual los discentes debían completar un esquema. A diferencia de los ejercicios similares en la primera fase de deconstrucción, en esta nueva fase no se les proponía un ejercicio de correspondencia con una lista cerrada de fases por asociar. A pesar de este ligero aumento en la dificultad del ejercicio de identificación, los estudiantes terminaron la lectura y completaron el esquema antes de que se cumpliera el tiempo asignado inicialmente.

Se pasó, entonces, a una revisión grupal guiada por el profesor, en la cual participaron todos los alumnos. En términos generales, los estudiantes lograron reconocer las fases y, cuando el docente les solicitó una breve justificación, razonaron el porqué a partir de evidencia en el texto. De este modo, el ejercicio también propició un intercambio dialógico en el que se estimuló la capacidad de síntesis, la abstracción de los significados y la paráfrasis. Además, durante esta conversación, el docente destacó en el documento proyectado recursos lexicogramaticales clave para la identificación de las fases: constituyentes de grupos nominales complejos, verbos, Adjuntos conjuntivos⁴⁴. El profesor también recurrió a la paráfrasis o la sinonimia para aclarar aún más el significado de tales recursos, en aras de reforzar el modelado propio de la deconstrucción. Por otra parte, el profesor supervisor consideró excelente el uso de ayudas visuales en los materiales didácticos; sin embargo, también recomendó tener mayor cuidado con las tonalidades seleccionadas: en la actividad inicial, en la que se utilizó una clave cromática en distintos fragmentos, se usó un color amarillo que dificultaba la lectura.

Luego de la identificación de las fases, el docente discutió el punto dos de la actividad durante la lectura: junto con los alumnos, comentó rasgos propios del registro académico a

⁴⁴ Denominados conectores o marcadores discursivos en este curso corto.

la luz de la muestra textual leída (Anexo 29). Por motivos de tiempo, el profesor prefirió enfocarse solamente en las construcciones valorativas indirectas, que se conceptualizaron didácticamente como recursos vinculados a la pretensión de una mayor objetividad en el discurso académico. Para ello, el docente se apoyó en la participación de estudiantes con desempeño destacado mediante preguntas directas. Los aportes de estos alumnos colaboraron en el modelado para todo el grupo.

En este análisis, se focalizaron dos recursos lexicogramaticales preponderantes para la elaboración argumentativa del género: en primer lugar, se retomó el uso de Descriptores en los grupos nominales complejos para inscribir las valoraciones de los autores respecto a los referentes codificados por el núcleo (Entidad). El profesor ejemplificó lo anterior con un par de grupos: *un tema central para la consolidación del Estado y la democracia costarricense*, y *una verdadera igualdad*. E1 aportó otro ejemplo: *el interés fundamental del ensayo*. En segundo lugar, se consideraron las expresiones valorativas indirectas en casos de modulación de propuestas (modalidad deóntica). En esta línea, E3 destacó la cláusula *es pertinente tomarlo como un espacio para reflexionar sobre el proceso de configuración y consolidación del Estado*. El docente, por su parte, señaló la presencia de una expresión análoga: *se considera necesario proponer una lectura social de la realidad*.

Terminado el trabajo individual, el profesor les indicó a los participantes que, durante el resto de la clase, realizarían, en tríos, una guía con actividades. En un principio, el docente había contemplado formar parejas. No obstante, al ser solo seis estudiantes, optó por conformar, estratégicamente, dos subgrupos, con la idea de distribuir a los alumnos con mejor desempeño con compañeros que hubieran mostrado mayores dificultades durante el curso. De este modo, el docente buscó propiciar el andamiaje entre pares: E1 y E3 apoyaron el trabajo de E7 (subgrupo A); E2, el de E5 y E6 (subgrupo B). El profesor abrió dos salas para grupos pequeños, a fin de que los participantes interactuaran con mayor libertad. Además, estuvo ingresando a las dos salas para supervisar el trabajo y dialogar con los estudiantes, en caso de que estos requirieran guía o retroalimentación.

El profesor asignó el desarrollo del punto 3 y 4 de la actividad durante la lectura (Anexo 29). El primero consistía en un ejercicio de análisis focalizado de formas, que proponía, desde una perspectiva paradigmática, la reflexión metalingüística de distintas unidades lexicogramaticales presentes en la muestra textual. A partir del reconocimiento de

los significados particulares realizados en el texto, se solicitaba establecer relaciones de sinonimia o recurrir a la paráfrasis para reemplazar unidades como frases preposicionales, Adjuntos conjuntivos o verbos. De igual forma, los estudiantes debían analizar los significados implicados por ciertas preposiciones (Procesos menores) para reconstruir cláusulas virtualmente reducidas (con Procesos mayores).

La operación que supuso mayor dificultad para los estudiantes fue el descubrimiento de las relaciones entre las instancias concretas y las realizaciones potenciales agnadas. En efecto, el ejercicio elicita una sustitución entre dos unidades de diferente rango, así como la (re)elaboración o recuperación de una estructura latente. En un principio, el subgrupo B no estaba comprendiendo la lógica de los ítems: si bien entendió que tenía que proponer un nuevo verbo, asumió que debía hallar en el texto la instancia concreta de un verbo por sustituir. Es decir, su confusión se derivaba de no encontrar la realización del significado como un Proceso mayor. El docente intervino para guiar el proceso de reconstrucción de la figura como cláusula. Aun así, los alumnos no pudieron completar un par de preguntas. El docente les indicó que continuaran con las otras. En todo caso, los participantes intuyeron que una misma preposición podía presentar distintos matices semánticos según el significado realizado por la frase preposicional de la que formaba parte o del significado de unidades lexicogramaticales mayores en las que la frase era un constituyente. Por ello, las reformulaciones congruentes requerían el recurso a diferentes Procesos.

En el subgrupo A, la reconstrucción de las cláusulas reducidas condujo a reflexiones sobre los vínculos entre los estratos semántico y lexicogramatical. Por ejemplo, a partir de las connotaciones negativas implicadas en el grupo nominal complejo *las limitaciones institucionales [del Estado costarricense]*, los estudiantes determinaron verbos coherentes para reconstituir una cláusula. En esta línea, los alumnos ponderaron cómo el estrato semántico condiciona las posibilidades estructurales en la realización lexicogramatical, según sea el Proceso seleccionado. De forma intuitiva, los estudiantes reconocieron una configuración diferenciada de la TRANSITIVIDAD NUCLEAR en los Procesos *enfrentar* e *impactar*, y de las relaciones entre sus participantes, lo cual tuvo repercusiones en el plano sintagmático. En un inicio, los estudiantes habían propuesto la cláusula *las limitaciones institucionales [[que impactan el Estado]]*. A su vez, el docente postuló el verbo *enfrentar*,

y los alumnos replicaron la primera estructura de la siguiente manera: *las limitaciones institucionales* [[*que enfrentan el Estado*]].

En ambos casos, el Calificador del Proceso reificado pasó a realizarse como una cláusula incrustada y no como una frase preposicional; sin embargo, la segunda estructura resultaba agramatical debido al reajuste gestado en la TRANSITIVIDAD NUCLEAR de la segunda cláusula. Para evidenciar la inconsistencia en la concordancia del verbo, el docente planteó preguntas en las que implicó los roles semánticos: ¿*Quién* impacta *a qué* o *a quién*? ¿*Quién* enfrenta *qué*? De esta forma, los alumnos dedujeron que, en virtud de su significado particular, cada Proceso suponía un vínculo con un sujeto (Actor o Fuerza) distinto.

Por su parte, en el punto 4 de la actividad durante la lectura, los estudiantes realizaron un ejercicio de reconocimiento de relaciones cohesivas (*tracking*), el cual focalizaba el mantenimiento del referente con estrategias gramaticales y léxicas. Tales vínculos incluían sustantivos abstractos o unidades de mayor rango (cláusulas o unidades semánticas mayores), que eran tratados como referentes discursivos y eran recuperados mediante elipsis o expresiones correferenciales (pronombres o grupos nominales producto de una realización incongruente). Así pues, se repasaron las funciones textuales asociadas a la MGI de manera aplicada a partir del texto modelo. Si bien las relaciones cohesivas en esta muestra suponían un grado considerable de abstracción y simbolización, los estudiantes fueron capaces de desentrañar adecuadamente algunas de ellas. Tuvieron mayor dificultad, especialmente los del subgrupo B, con la elipsis y con la recuperación de los referentes que consistían en unidades mayores a la cláusula. Este último caso se observa, por ejemplo, en la siguiente instancia: Una celebración como la del Bicentenario, en cuanto ceremonia, es un ritual de reconocimiento y afirmación, que busca legitimar el sistema político y los arreglos institucionales (Balandier, 1994). **Desde esa mirada**, es pertinente tomarlo como un espacio para reflexionar...

Asimismo, para el trabajo en subgrupos, el profesor asignó dos ejercicios de la actividad luego de la lectura: los puntos 1 y 3 (Anexo 30). El primero correspondía a un ejercicio de síntesis textual, en el que, mediante los mecanismos de densificación por la MGI, los estudiantes debían reescribir la fase de la tesis identificada previamente en la muestra. Esta dinámica de producción escrita dirigida procuró responder a una lógica *top-down*. A partir del entendimiento de la función retórica y comunicativa de la fase, los estudiantes parafrasearon sus significados siguiendo una serie de pasos desde el ámbito semántico hacia la realización lexicogramatical: la abstracción de la idea central (distinción del núcleo de

sentido), la identificación de la relación lógica fundamental implicada y, finalmente, la búsqueda de conjunciones que realizaran dicho vínculo lógico-semántico en una estructura más densa, con el uso de estrategias de empaquetado mediante la nominalización.

Durante el desarrollo de este ejercicio, el docente estuvo ingresando a las salas para supervisar el avance de los subgrupos. Como fue la tónica en esta sesión, el subgrupo A logró completar la reformulación de la tesis de manera prácticamente independiente. Incluso E3 recurrió al CAL, específicamente al término nominalización, para justificar cómo habían sintetizado el contenido. Así pues, estos estudiantes avanzaron al punto 3 (Anexo 30): a partir de un conjunto de grupos nominales complejos (por MGI) destacados en la muestra, establecieron relaciones de sinonimia entre nombres abstractos. Es importante acotar que, en consonancia con la decisión operativa tomada durante la primera fase de deconstrucción, no se realizó la actividad de reconocimiento y clasificación de los modificadores en los grupos nominales complejos (punto 2 de la actividad luego de la lectura).

Por su parte, el subgrupo B no comprendió cabalmente qué se pedía en la reescritura de la tesis. Asimismo, el docente advirtió que el metalenguaje empleado no resultó transparente. Pese a la adaptación de la nomenclatura para las relaciones lógicas, a fin de hacerlas menos opacas, estos estudiantes no comprendieron qué se estaba entendiendo por una relación de finalidad en esta actividad. Por ello, el profesor intervino para guiar y modelar el proceso, y revisó detenidamente el resultado con los alumnos. Debido al tiempo invertido en esta actividad específica, este subgrupo no pudo avanzar y completar el punto 3 en el encuentro sincrónico. El docente reconoció la necesidad de rediseñar el ejercicio: por una parte, era necesario formular instrucciones más claras; por otra, emplear recursos gráficos que explicitaran la lógica secuenciada de pasos para alcanzar el objetivo.

A pesar de las limitaciones observadas en el subgrupo B, se considera valioso el ejercicio de reelaboración de la tesis. Al ser una actividad de (re)escritura guiada, se piensa que debería colocarse antes en la secuencia de la macrounidad: desde la primera fase de deconstrucción, como un ejercicio de transición hacia la CCT. Aunque los casos de autorregulación y andamiaje entre pares no fueron exclusivos de este punto, la conjunción creativa entre el análisis y la síntesis propiciaron una importante negociación de los significados en la gestión textual, así como una reflexión metalingüística, tanto del profesor como de los mismos estudiantes, lo cual era un aspecto central en esta dinámica. En virtud

de lo anterior, esta clase de ejercicio tiene el potencial de modelar las fases de las etapas genéricas “textualizándolas” mediante paráfrasis relativamente controladas. De este modo, se promueve la reflexión sobre las opciones de realización del estrato semántico, sobre todo, la instanciación de los vínculos lógico-semánticos relevantes en la enunciación de la tesis.

Por tanto, se piensa que esta actividad de análisis y síntesis permitiría desplegar, desde una perspectiva textual, las estrategias de empaquetado de secuencias y figuras mediante la MGI, así como la ponderación de las posibilidades tácticas para vincular las unidades clausulares configuradas, y la ampliación del repertorio de conjunciones y Adjuntos conjuntivos para codificar las relaciones lógicas. En esta línea, convendría generar una serie de ítems que impliquen diversos tipos de relaciones lógico-semánticas por expansión: realce (causa como razón, causa como finalidad, causa como condición positiva, negativa o concesiva, manera y comparación) y extensión (adición y variación).

Al final de la sesión, el docente le solicitó a cada subgrupo subir a la plataforma el trabajo realizado para brindarle, además de una hoja de respuestas, retroalimentación más personalizada. Es importante acotar que el tiempo de esta clase no alcanzó para desarrollar la segunda actividad luego de la lectura (Anexo 31), la cual consistía en la (re)construcción conjunta de una muestra textual a partir de los mecanismos de empaquetado mediante la MGI y sus funciones asociadas. Antes de terminar la sesión, el docente les recordó a los participantes que solamente faltaba la entrega del segundo borrador y del segundo cuestionario. Como era el último encuentro sincrónico, agradeció la participación activa y constante de los alumnos, y los motivó para concluir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En suma, el profesor supervisor destacó que el diseño de la clase de cierre conjugó adecuadamente el trabajo en las cuatro destrezas y permitió recuperar contenidos estudiados previamente, así como revisar y valorar el trabajo individual y grupal de los distintos estudiantes. La participación de estos fue activa y, en términos generales, se evidenció una mayor comprensión de las tareas asignadas. El trabajo en subgrupos propició un diálogo constante entre pares y facilitó la intervención del docente para tratar temas específicos y atender dudas puntuales. En este sentido, el profesor supervisor consideró excelente la guía del docente en cada actividad, así como la variedad de estas, los incentivos para la autocorrección de los estudiantes y la evaluación formativa de los aprendizajes.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En este capítulo, se presentan, por una parte, los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de las muestras textuales cortas producidas por los estudiantes durante la propuesta didáctica, específicamente, en la CIN. Estas consisten en introducciones de un ensayo académico de carácter argumentativo, es decir, la etapa modelada en las fases de deconstrucción y CCT. Por otra parte, se sistematizan las valoraciones del alumnado con respecto a la mediación desarrollada durante las distintas fases del CEA, a partir de la retroalimentación recolectada con el segundo cuestionario.

3.1. Análisis de las muestras textuales producidas en la construcción independiente negociada (CIN)

Para el análisis textual, se recopiló un total de catorce introducciones: siete de ellas corresponden a una primera versión del texto; siete, a un segundo borrador. Como se expuso en la sección 1.6.3.2., aunque en el curso se matricularon nueve estudiantes, solamente siete completaron las distintas actividades académicas a lo largo de las tres semanas, incluida la redacción de la primera y segunda versión del texto autónomo. Para la textualización de esta etapa genérica, el docente propuso una extensión mínima de un párrafo y una máxima de dos. En promedio, la escritura del primer borrador tuvo una extensión de 195 vocablos; por su parte, la escritura del segundo borrador tuvo una extensión promedio de 222 vocablos. Los primeros y segundos borradores se encuentran completos del Anexo 34 al Anexo 40.

Además, en la estructura de la introducción los discentes debían realizar, al menos, cinco fases: a) presentación del tema general por analizar, b) presentación del asunto específico dentro del tema general en que se enfoca el análisis, c) explicitación de la tesis defendida, d) explicitación del objetivo que motiva el texto, e) referencia a los principales ejes (temáticos, de análisis, etc.) que organizan el desarrollo (anuncio de la organización interna). Asimismo, los alumnos debían incluir un título pertinente para su texto. Como se expuso en el diario de observación de la última unidad didáctica, los alumnos escribieron su texto con base en uno de cuatro ejes temáticos afines a sus disciplinas, los cuales se asociaban con reflexiones pertenecientes a las ciencias sociales y humanas, y se vinculaban con problemáticas actuales: a) Las crisis de la democracia en la época contemporánea, b)

Migraciones: ¿enriquecimiento cultural para los pueblos?, c) Los derechos humanos en las transformaciones sociales: tareas pendientes, y d) Inteligencia artificial: contribuciones y desafíos para el desarrollo social. Los alumnos enfocaron su elaboración argumentativa hacia un ámbito más delimitado dentro del tema general, según su bagaje académico.

Como se describió en el diseño metodológico (ver sección 1.6.2.3.), para el procesamiento de las muestras se ha adoptado un abordaje descriptivo y analítico. En consecuencia, no solo se exponen cuáles opciones lexicogramaticales realizan los escritores en sus textos, sino que también se interpretan las motivaciones funcionales por las cuales surgen tales realizaciones, particularmente, el recurso a la MGI en sus introducciones. Por tanto, este abordaje no examina cuantitativamente la aparición de las formas incongruentes ni efectúa un conteo de la densidad léxica. Más bien, se aplican los principios de la GSF para evaluar cualitativamente los patrones de uso de las realizaciones metafóricas en las muestras, a la luz del potencial semogénico de tal recurso en las tres metafunciones. En la Figura 18, se detallan las motivaciones funcionales consideradas en el plano ideacional, interpersonal y textual.

Figura 18

Motivaciones funcionales realizadas por la MGI en las tres metafunciones

Significados ideacionales	Significados interpersonales	Significados textuales
• Reificación de Procesos o Cualidades: concepción de Entidades sobre las cuales se puede hablar. • Acceso a los mecanismos de modificación propios del grupo nominal: focalización, indicación, descripción, clasificación o calificación. • Creación de tecnicismos o de lenguaje especializado.	• Objetivación e impersonalización del discurso. • Reificación de figuras como realidades existentes, establecidas o indiscutibles: pérdida del estatus interpersonal de proposición. • Realización de cláusulas relacionales a partir de la reificación de Procesos o Cualidades: predicación de un Atributo o Valor de la Entidad • Proposicionalización de una secuencia mediante su realización incongruente: puede negociarse, modalizarse, discutirse o evaluarse.	• Tratamiento de las Entidades como referentes discursivos: establecimiento de relaciones cohesivas en el texto. • Creación de grupos nominales complejos que contribuyen a la distribución y el progreso informativo: realización en el sistema TEMA.

Como criterio de organización para exponer los resultados, se analizan ejemplos representativos de los distintos significados realizados por la MGI en cada metafunción. Se valoran casos ilustrativos tanto de un desempeño satisfactorio como de uno parcial o deficiente. En relación con estos últimos, se pondera si los participantes incorporaron ajustes en el segundo borrador de su texto con base en la retroalimentación del docente, por cuanto esta propuesta metodológica ha concebido la escritura no solo como resultado, sino también como proceso (ver sección 1.6.2.3.). De igual forma, es importante acotar que, para facilitar el análisis de las muestras, se distinguen las unidades que han experimentado un cambio de rango, ya sea para operar como participantes en una cláusula o como Posmodificadores de una Entidad. Como se detalla en el Anexo 1, se utiliza [[[]]] para los complejos clausulares incrustados; [[]], para las cláusulas incrustadas, y [], para las frases o grupos incrustados. También se han distinguido algunas frases encapsuladas con la siguiente notación: < >. Antes de pasar al comentario pormenorizado en cada metafunción, se expone una valoración global de la expresión escrita del estudiantado en la CIN; se refieren tendencias generales respecto a los principales aciertos y limitaciones en la escritura del texto meta.

3.1.1. Valoración general de las muestras textuales

Las muestras producidas por la mayoría de los participantes durante la CIN se adecuaron, en gran medida, a la estructura retórica de la etapa genérica introducción de un ensayo académico. En este sentido, la mayoría de estudiantes mostró una competencia genérica que orientó la realización de la etapa a partir de fases modeladas en las sesiones previas, fundamentalmente, la presentación del tema general y el asunto específico por enfocar, la referencia al objetivo o propósito general que motiva el análisis argumentativo, el planteamiento de la tesis y la alusión a la estructura interna del texto. Ciertamente, en algunos casos, estas fases no se estructuraron como unidades enteramente discretas, sino que hubo algunas imbricaciones o realizaciones discontinuas dentro del mismo párrafo.

Asimismo, la mayoría de estudiantes se aproximó significativamente a parámetros del registro académico escritos esperables para la etapa genérica propuesta. Entre estos parámetros, se destacan el tono objetivo e impersonal, la selección léxica apropiada para el campo, el empleo de Procesos relevantes según las funciones comunicativas de las diferentes fases, el uso lógico de los tiempos verbales, el recurso productivo a la metonimia como

mecanismo de objetivación discursiva, la aparición de construcciones valorativas indirectas y la presencia de una voz persuasiva en la negociación de los significados. Asimismo, se identificó la emergencia de recursos cohesivos como conjunciones y Adjuntos conjuntivos para hacer progresar la información a partir de distintas relaciones lógicas. Ciertamente, también se presentaron ciertas inconsistencias en el plano sintagmático, por ejemplo, en las relaciones de concordancia entre los constituyentes de grupos que conformaban unidades clausulares. Estas falencias fueron señaladas en la retroalimentación.

Asimismo, es importante resaltar que, si bien la puntuación no fue un contenido abordado explícitamente en el curso corto, en la mayoría de los casos los estudiantes fueron capaces de segmentar las ideas en el párrafo mediante un uso adecuado de los signos para organizar y jerarquizar la información. Se cree que el dominio de esta destreza en las otras lenguas conocidas permitió su transferibilidad a nuevos contextos de uso. Con todo, también se reconocieron algunas inconsistencias relacionadas con las convenciones ortográficas particulares del español, particularmente, con el uso de las mayúsculas o minúsculas.

Respecto a la MGI, en la mayoría de muestras, se observó la emergencia de múltiples grupos nominales complejos. Estos contribuyeron a textualizar fases léxicamente densas y satisficieron distintas motivaciones funcionales, principalmente, en el ámbito ideacional e interpersonal. Entre estas motivaciones, se reconoció un uso productivo del recurso para la reificación conceptual y la creación de un lenguaje especializado y pertinente para el campo. Además, los alumnos aprovecharon la MGI para aumentar la objetivación discursiva a partir de la subespecificación de determinados participantes, así como para desproposicionalizar figuras y proposicionalizar secuencias en la elaboración argumentativa propia. En íntima relación con este último punto, se evidenciaron diversas cláusulas relacionales, atributivas e identificativas, así como relacionales causativas, configuradas a partir de la reificación de figuras en construcciones similares a las modeladas durante el ciclo pedagógico.

Ahora bien, puesto que la escritura de las introducciones fue un proceso negociado, estas mostraron una mejora cualitativa en el segundo borrador, en virtud de los ajustes propuestos por los estudiantes para las imprecisiones señaladas por el profesor en la retroalimentación. En este sentido, se piensa que la mayoría de los participantes comprendió por qué era necesario realizar modificaciones en el texto y, de este modo, actuó en consecuencia. Sin embargo, como es esperable en los procesos de (re)construcción textual,

las reformulaciones también generaron nuevas desestabilizaciones en diferentes estratos del sistema: se presentaron tanto en sistemas de la lexicogramática, en diferentes niveles, como en el estrato semántico.

Seguidamente, se ejemplifican diferentes instancias de la MGI en las que los estudiantes evidenciaron el empleo de la expresión metafórica para satisfacer necesidades comunicativas asociadas a las distintas metafunciones. Se han seleccionado las muestras de los participantes que lograron configurar textos con una mayor densidad y abstracción conceptual por medio de realizaciones empaquetadas, y que se aproximaron significativamente a los parámetros de campo, tenor y modo del registro académico: E1, E2, E3, E4, E5 y E6. En distintas ocasiones, se describen los ajustes planteados por los discentes a la luz de las observaciones del profesor, a partir de las cuales aquellos buscaron precisar la textualización en las fases genéricas respectivas. La lista completa de los ejemplos se presenta en el Anexo 41.

3.1.2. Análisis de los significados ideacionales realizados por la MGI en la muestra

3.1.2.1. Reificación de Procesos o Cualidades: concepción de Entidades sobre las cuales se puede hablar

En el dominio ideacional, la MGI despliega un realineamiento del sistema semántico, por cuanto promueve una transformación del dominio lógico al experiencial. Una de las funciones experienciales más productivas de la MGI es la reificación de los Procesos y Cualidades, esto es, la posibilidad de repensarlos, por medio de la nominalización, como Entidades que ostentan determinadas propiedades y de las cuales se puede predicar nueva información en el texto (Halliday, 2014). La reificación permite renombrar y recategorizar una experiencia ya semiotizada ante la motivación comunicativa externa de ensanchar el potencial semogénico, a partir del desarrollo del pensamiento abstracto (Gutiérrez, 2015).

En términos experienciales, la instancia (1) ejemplifica una realización incongruente en la que E2 densifica gran contenido léxico en una única unidad clausular. De forma empaquetada, textualiza dos fases de la etapa genérica asignada: la presentación de la temática general por estudiar y la presentación del asunto específico dentro del tema general en que se enfoca su análisis:

(1) Este ensayo analiza las contribuciones y desafíos [de la inteligencia artificial], en especial, el vínculo [al desarrollo social [en los niños]].

E2 recurre satisfactoriamente a la metonimia, una estrategia de objetivación discursiva modelada en la deconstrucción. De este modo, configura el grupo nominal el texto como el Perceptor de un Proceso mental (*analizar*), cuyo significado resulta pertinente para el propósito retórico de la fase genérica. Este Proceso le permite introducir los Fenómenos abstractos por abordar en el desarrollo del texto, los cuales son producto de la metaforización de figuras en grupos nominales complejos: las contribuciones y desafíos [de la inteligencia artificial] y el vínculo [al desarrollo social [en los niños]].

Esta codificación lexicogramatical incongruente empaqueta, de modo conciso y preciso, los significados del tema general y del asunto específico como participantes inherentes de una cláusula mental. Tal delimitación temática es reforzada por el Adjunto conjuntivo de elaboración por aclaración particularizadora que focaliza el asunto específico. Aunado a lo anterior, el Núcleo abstracto y complejo del primer grupo nominal postula, desde las primeras líneas de la introducción, una dualidad o contraste relevante para el desarrollo argumentativo. De igual forma, cabe destacar que, en la instancia correspondiente al segundo grupo nominal complejo, E2 mantuvo el control y la precisión sobre la unidad preposicional regida por el Proceso (*vincular a*) en su realización transferida.

Por otro lado, la metaforización de una figura en un grupo nominal complejo desencadena una reducción de sus elementos: los elementos distintos al Proceso se codifican como grupos o frases degradadas que no operan directamente en la cláusula (Halliday, 2014). Como se observa en el ejemplo (1), los Fenómenos configurados por E2 como grupos nominales poseen como Núcleo un Proceso reificado, cuyo significado experiencial es expandido por Posmodificadores. Los constituyentes de estos refieren los otros elementos de la figura. En ambos casos, E2 recurre a un Calificador para acotar ideacionalmente el nombre abstracto: lo delimita y relaciona con otros elementos implicados en la figura que da origen a la realización transferida. En esta, los elementos se degradan y se integran, respectivamente, como grupos nominales en el interior de frases preposicionales incrustadas: [de la inteligencia artificial] y [al desarrollo social [en los niños]]. Además, gracias a la relación lógica de elaboración desplegada por el Adjunto conjuntivo, se infiere que el otro elemento implicado en la figura del Proceso *vincular* es la inteligencia artificial.

Los dos grupos nominales anteriores se derivan, a su vez, de la expresión incongruente de otra figura: en el primer caso, E2 reifica la Cualidad *inteligente*, cuya nominalización habilita la clasificación mediante el adjetivo relacional artificial; en el segundo, reifica el Proceso *desarrollar*, cuya realización transferida también es posmodificada: clasificada y calificada. En esta segunda instancia, con el adjetivo relacional social (Clasificador), E2 distingue la subclase específica a la que pertenece el sustantivo abstracto. Este, además, es acotado experiencialmente por un nuevo Calificador que lo vincula con otro elemento involucrado en la figura: [en los niños]. Si bien en el estrato semántico dicho elemento corresponde al Actor del Proceso material, en la expresión verbal incongruente no se codifica directamente como un participante de la cláusula, sino como un constituyente de una frase preposicional incrustada, con la cual E2 conceptualiza una referencia circunstancial de localización a partir de la extensión metafórica del significado prototípico de la unidad preposicional. Por medio del principio de recursión posibilitado por las estrategias de empaquetamiento, E2 reduce el riesgo de subespecificación ideacional, que potencialmente se asocia con la realización lexicogramatical incongruente.

Por su parte, en la instancia (2.1), E1 enuncia el propósito u objetivo general que motiva su ensayo académico:

(2.1) Por tanto, este ensayo entiende reflexionar sobre estos movimientos sociales, a fin de entender más bien sus rúelos (sic) [en la reinención [del sistema político [de democracia representativa]]].

Al igual que E2, recurre a la metonimia como una estrategia de objetivación con la que concibe el participante metaforizado este ensayo como el Perceptor de un Proceso mental. Como se infiere del ejemplo tomado del primer borrador, en términos interpersonales, E1 procura emplear un Proceso mental desiderativo como recurso modulador de disposición, a fin de realizar una propuesta; sin embargo, es impreciso en la selección léxica: entiende reflexionar. En virtud de la nota del docente sobre esta confusión semántica, E1 sustituye ese verbo por otro más adecuado: *intentar*, a partir del cual proyecta una nueva cláusula mental no finita con el Proceso *reflexionar*. Esta, a su vez, se liga hipotácticamente con otra unidad clausular en un vínculo lógico-semántico de expansión por realce: causa como finalidad. E1 enuncia la fase genérica en cuestión, fundamentalmente, por medio de un complejo clausular,

cuya realización es posibilitada por la reificación de figuras reducidas a elementos constituyentes tanto en la cláusula dominante como en la dependiente. Así, E1 abstrae un par de acciones como Entidades, particularmente, como fenómenos sociopolíticos.

En la cláusula dominante, una figura metaforizada como grupo nominal se integra en una frase preposicional que codifica una circunstancia de la cláusula (el Asunto): sobre estos movimientos sociales. Con esta expresión densificada, E1 recupera el tema general del ensayo, pues la premodifica con un Indicador demostrativo específico que, como se detalla en el subapartado de significados textuales, cumple una función en el sistema de REFERENCIA: establece un vínculo endofórico con un ente discursivo recuperable en la elaboración argumentativa previa (*los movimientos de protesta social*). Una vez retomada la temática general del ensayo, E1 orienta su reflexión hacia una finalidad particular, cuyo significado explicita a partir de la conjunción que encabeza la cláusula dependiente no finita.

En esta cláusula, de manera similar a E2, E1 explota los mecanismos de recursión habilitados por las estrategias de empaquetado, con el fin de reificar un participante, el Fenómeno, y delimitarlo ideacionalmente en un grupo nominal complejo. En su primer borrador, E1 es impreciso en la formación del nombre abstracto que opera como Núcleo de dicho grupo nominal: *rúelos*, en lugar de *roles*; con todo, el alumno parece tener clara la noción en el nivel semántico. A la luz de la retroalimentación del docente, el estudiante reconfigura el grupo con el sinónimo *papeles*, como se observa en la instancia (2.2):

(2.2) (...) este ensayo intenta reflexionar sobre estos movimientos sociales, a fin de entender más bien sus papeles [en la reinvención [del sistema político [de democracia representativa]]].

La abstracción del concepto nuclear habilita las opciones de premodificación y posmodificación. Por una parte, el Indicador *este* identifica la Entidad mediante una referencia anafórica a la figura metaforizada en la cláusula dominante; por otra, E1 posmodifica el Núcleo con un Calificador realizado en una frase preposicional, el cual aclara información experiencial relevante y acota la identidad de la Entidad abstracta: [en la reinvención [del sistema político [de democracia representativa]]]. Al seleccionar la preposición *en*, el discente conceptualiza el Núcleo restringido a un campo o dominio de influencia, en virtud de una extensión metafórica de su significado.

En efecto, E1 materializa tal ámbito de influencia mediante la reificación de la figura del Proceso *reinventar*, la cual se metaforiza como un grupo nominal dentro de la frase preposicional. A su vez, E1 expande el Núcleo reinvención con un nuevo Calificador expresado en otra frase preposicional incrustada: [del sistema político [de democracia representativa]]. En términos experienciales, esta función codifica, de manera reducida e indirecta, uno de los participantes de la figura: la Meta. Esta realización también le permite a E1 subespecificar el Actor, lo cual comporta implicaciones interpersonales, como se explica en el próximo subapartado. Asimismo, este Calificador brinda información adicional que especifica la referencia a la Entidad a partir de su vínculo con otro ente discursivo (Quiroz y Martin, 2021). E1 recurre a este Posmodificador para satisfacer una función eminentemente textual: limitar la identidad del Núcleo a una entidad discursiva recuperable en el discurso previo. Con todo, es necesario observar que la Entidad sistema político es expandida por un Posmodificador que presenta, incluso en la textualización del segundo borrador, una inconsistencia en el sistema DETERMINACIÓN. E1 omite el Indicador determinativo que le permitiría configurar dicho sustantivo abstracto como una Entidad específica: [de democracia representativa]. En todo caso, con la reificación de figuras, E1 ha conformado nombres abstractos y especializados que incrementan la densidad léxica en la fase genérica analizada y que contribuyen a la precisión conceptual.

También dentro de la función ideacional de reificación, en el ejemplo (3), E4 enuncia parte del motivo general de su ensayo mediante una cláusula no finita proyectada por un Proceso mental congruente (espera), cuyo Perceptor es, como en los ejemplos anteriores, el texto, al cual E4 atribuye metonímicamente sus propias intenciones:

(3) El texto también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]].

A su vez, E4 degrada toda una secuencia (proyección) en un grupo nominal complejo para integrarlo como un participante (la Meta) de la cláusula proyectada por hipotaxis. E4 aumenta significativamente la abstracción del discurso al realizar un nexos interclausular, de modo sintético e indirecto, en un elemento reificado. En esta realización incongruente, los Procesos dejan de representarse como eventos desplegados en un tiempo determinado, pues pierden el anclaje temporal ligado al sistema de tiempo, aspecto y modo.

Así pues, E4 reifica el Proceso verbal *discutir* como un objeto expresado en plural y de forma escueta (discusiones), y lo concibe como una realidad contenida en el desarrollo argumentativo del texto o generada por este. Además, indetermina el Emisor del Proceso metaforizado, una operación que, como se explica más adelante, potencia la objetivación del discurso. E4 también abstrae, en otro grupo nominal complejo, la figura potencialmente proyectada por el Proceso verbal, o sea, la Locución. Por ello, el alumno reifica el Proceso de la figura proyectada (*caer*) y, en consecuencia, reduce la realización del Actor a un Calificador del nombre: [en torno a la caída [de la democracia en general]]. E4, entonces, instancia la figura dentro de una frase incrustada cuyo Núcleo, la preposición compleja en torno a, permite transferir su significado experiencial en un Posmodificador que denota una circunstancia: el asunto específico u orientación temática de la acción verbal cosificada.

3.1.2.2. Acceso a los mecanismos de modificación propios del grupo nominal

La reificación de un Proceso o Cualidad suscita, en una única realización, la conjunción semántica entre el significado de la forma congruente (Entidad) con el de la metafórica (Proceso). En consecuencia, la realización transferida origina una tensión interestratal al introducir capas semánticas adicionales, las cuales son configuradas por la lexicogramática como nuevas capas de expresión verbal (Ghío y Fernández, 2008). De este modo, se amplían las posibilidades semogénicas pues la conceptualización de los significados se construye con la lexicogramática como figura y la semántica como fondo (Martin y Rose, 2008). Como se ha adelantado en los ejemplos anteriores, la nominalización de las figuras activa el acceso a los mecanismos de modificación del grupo nominal (Halliday, 2014). Ello incrementa el potencial semogénico de los Procesos o Cualidades, ya que pueden ser focalizados, indicados, descritos, clasificados o calificados.

En el ejemplo (4.1), E1 enuncia una parte de su tesis:

(4.1) Así, este ensayo podría tomar el partido de la “crisis [de la democracia representativa]” (...) Es decir, sin ir más lejos, que este texto podría hablar de los movimientos [[evocados]] como reveladores [de una crisis [[que cuestiona la propia legitimidad [del régimen político [de la democracia representativa]]]]].

Antes de examinar el acceso a los mecanismos de modificación del nombre en esta instancia, es necesario acotar que, en su primer borrador, el alumno emplea dos Temas textuales para marcar dos relaciones semánticas de elaboración apositiva distintas, lo cual es señalado en la retroalimentación como un aspecto distorsionador en la transición y expansión de las ideas. En efecto, E1 yuxtapone un Adjunto conjuntivo expositivo y uno ejemplificativo. En el segundo borrador (4.2), el estudiante opta por sustituirlos por un único Adjunto conjuntivo, con el cual establece una relación lógica de expansión en su desarrollo argumentativo, específicamente, un realce causal:

(4.2) (...) este ensayo podría se posicionar de (sic) la “crisis [de la democracia representativa]” (...) Podría hablar entonces de los movimientos [[evocados]] como marcadores sociales [de una crisis [[que cuestiona la propia legitimidad [del régimen político [de la democracia representativa]]]]].

Aclarada esta inconsistencia, E1 mantiene, en su segundo borrador, la cláusula de tipo verbal y conserva el Informe como uno de sus participantes: los movimientos [[evocados]]. Este es realizado por E1 mediante la reificación de una figura en un grupo nominal, que alude a un significado ya referido en el texto.

Precisamente en esta lógica, el Núcleo es modificado por funciones ligadas no solo a significados ideacionales, sino a significados fundamentalmente textuales. E1 recurre a una cláusula incrustada no finita que opera como Calificador del nombre, lo cual le permite establecer una referencia endofórica (anafórica) para recuperar una Entidad ya conocida en la introducción del ensayo: los movimientos de protesta social, particularmente, los enlistados en una elaboración de ejemplificación al inicio del texto: el movimiento Podemos, el movimiento Occupied Wall Street, la Revolución de los Paraguas, el movimiento de los Chalecos Amarillos. Como han señalado Quiroz y Martín (2021), este tipo de Calificadores se presentan en grupos nominales con un Indicador que, en el sistema DETERMINACIÓN, codifican un referente específico y, en el sistema REFERENCIA, recuperan un ente identificable.

Asimismo, mediante una frase preposicional (Proceso menor), E1 expresa una circunstancia de Rol (Forma), con la que establece, dentro de la unidad clausular, una relación de expansión por elaboración: como marcadores sociales [de una crisis [[que cuestiona la propia legitimidad [del régimen político [de la democracia representativa]]]]]. Prototípicamente, una

Forma realiza el significado de atribución o identificación propio de los Procesos relacionales intensivos como una circunstancia vinculada a uno de los participantes de una cláusula no relacional (Halliday, 2014). En (4.2), la reificación de la figura como un participante habilita una relación de simbolización dentro de la cláusula, en la cual E1 identifica el fenómeno sociopolítico con un Valor realizado circunstancialmente. Con todo, en la retroalimentación, se le sugirió al alumno modificar el tipo de cláusula, por ejemplo, por una cláusula mental configurada a partir de un Proceso más preciso como *comprender*, *concebir*, *entender* o *pensar*. En esta lógica, el participante (figura reificada) se revelaría como un Fenómeno percibido de determinada forma.

Ahora bien, en relación con la frase preposicional que realiza el Rol, también es relevante describir cómo E1 posmodifica el Núcleo del grupo nominal (marcadores) a partir de los mecanismos recursivos de empaquetado. A modo de paréntesis, es importante aclarar que, en el segundo borrador, E1 sustituye con un sinónimo la opción propuesta en el primero (reveladores), a fin de evitar una repetición léxica en el párrafo. En todo caso, el alumno posmodifica tal Núcleo con el adjetivo relacional *sociales*, que opera como un Clasificador. De acuerdo con Halliday (2014), esta función nunca puede anteponerse al Núcleo y no acepta grados de comparación o de intensidad. Como se observa en la instancia (4.2), E1 dispone recursivamente una serie de Posmodificadores luego de haber conformado, discursivamente, una sola entidad referencial compuesta por el Núcleo y el Clasificador. Tal Entidad es expandida por un Calificador, realizado mediante una frase preposicional que alude, potencialmente, a un participante (Valor⁴⁵) reducido en un grupo nominal cuyo Núcleo es el nombre *crisis*.

Si bien E1 introduce en su argumentación el sustantivo abstracto *crisis* con el Indicador inespecífico *una*, inmediatamente después especifica su significado con un nuevo Calificador, que instancia como una cláusula incrustada relativa definida. En términos ideacionales, esta unidad incrustada no establece una relación de expansión con el Proceso de la cláusula dominante; por el contrario, restringe la referencia a un elemento abstracto (constituyente de un participante) que es presentado por primera vez en el discurso. El Calificador, entonces,

⁴⁵ De hecho, de la realización incongruente propuesta por E1, se podría derivar otra de tipo relacional: los **movimientos** [[evocados]] revelan/indican/señalan/evidencian una crisis [[que cuestiona la propia **legitimidad** [del **régimen** político [de la democracia representativa]]]]. Como se observa, el grupo nominal cuyo núcleo es movimientos se configuraría, entonces, como un Símbolo (plano de la expresión) asociado a un Valor (plano del contenido): el grupo nominal cuyo Núcleo es *crisis*.

aclara información léxica sobre su identidad. Como se evidencia en la instancia de E1, este recurso suele combinarse con un Indicador inespecífico (Quiroz y Martin, 2021).

Por su parte, la unidad clausular incrustada como Posmodificador corresponde a una cláusula mental cuyo Perceptor metaforizado es el nombre abstracto crisis, participante recuperado mediante el pronombre relativo que. A su vez, el Fenómeno de la cláusula incrustada corresponde a una Cualidad reificada, la cual se realiza mediante otro grupo nominal complejo: la propia legitimidad [del régimen político [de la democracia representativa]]. E1 indica este participante mediante un determinativo específico. En términos experienciales, siguiendo a Montero (2019), el artículo definido remite a una representación unívoca e inclusiva del referente (coinciden la figura y el fondo), que se basa en la asunción de elementos contextuales vinculados a un conocimiento compartido por una comunidad epistémica. Para Montero (2019), la unicidad del elemento favorece su identificación, la cual también se garantiza textualmente con el Calificador [del régimen político [de la democracia representativa]], realizado en una frase preposicional. En el interior de esta, E1 clasifica el Núcleo del grupo nominal con un adjetivo relacional, y lo identifica con un nuevo Calificador, que, a su vez, posee una Entidad recuperable en el texto, modificada por un Indicador específico y un Clasificador. Con el nombre abstracto régimen y sus modificadores, E1 construye experiencialmente un solo concepto y una única Entidad discursiva; así, recupera incongruentemente una proposición establecida en el texto previo.

En el ejemplo (4.2), resulta evidente la realización recursiva de la calificación, la cual se instancia en unidades que han experimentado un cambio de rango. Ciertamente, esta es una función predominante en los registros escritos más elaborados, que se realiza, principalmente, mediante unidades incrustadas unas dentro de otras en una extensión considerable (Halliday, 2014). Ahora bien, es importante acotar que la Cualidad reificada (legitimidad) puede categorizarse como un adjetivo calificativo valorativo (*legítimo*). Gracias a su nominalización, E1 lo modifica con el Descriptor propia, cuya distribución antepuesta se asocia con el sistema interpersonal de GRADACIÓN, particularmente, el de FUERZA: el adjetivo remarca un mayor grado de inherencia o consustancialidad a la Entidad, de manera que el Premodificador intensifica su significado ideacional primario. Mediante este recurso, E1 refuerza el significado experiencial con el objeto de señalar una lectura evaluativa (Hood y Martin, 2005): en su argumentación, E1 destaca que la crisis pone en entredicho los mismos

fundamentos del régimen y, en consecuencia, la concibe como un fenómeno que se retroalimenta.

E3 también aprovecha los mecanismos de empaquetado estudiados para presentar, de manera concisa en las primeras tres líneas de la introducción, la temática general y la orientación que le dará el desarrollo del ensayo:

(5) En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha cobrado cada vez más importancia como una tecnología emergente y disruptiva. El impacto significativo [[causado por esta tecnología]] plantea importantes cuestiones [[sobre cómo afrontarlo como sociedad]].

A partir del planteamiento de dicho enfoque, E3 concreta la delimitación del asunto específico de su texto de manera integrada con la fase de explicitación del objetivo general, como se aprecia en el segundo borrador (Anexo 36).

Ahora bien, E3 presenta el tema general mediante la reificación de una Cualidad, la cual determina ideacionalmente con un Indicador específico y un Clasificador. Esto le permite metaforizarla como el Poseedor de una cláusula relacional con un verbo adscriptivo: la inteligencia artificial (IA) ha cobrado cada vez más importancia como una tecnología emergente y disruptiva. Así, E3 le atribuye a ese participante un Poseído realizado incongruentemente: mediante la reificación de otra Cualidad (*importante*). Además, en términos ideacionales, el alumno refuerza la demarcación temática a través de dos circunstancias instanciadas como frases preposicionales: por una parte, establece como Tema marcado una Localización (temporal); por otra, inscribe un Rol (Forma). Si bien este último se vincula con el Proceso de la cláusula, también expande por elaboración uno de los participantes metaforizados: el Poseedor.

Asimismo, dentro de la frase preposicional que realiza la relación de simbolización de manera circunstancial, E3 inscribe un grupo nominal cuyo Núcleo abstracto (tecnología) es modificado por un Indicador inespecífico. Este le permite introducir el referente por primera vez en el texto. Además, el alumno posmodifica dicha Entidad con dos adjetivos calificativos evaluativos (emergente y disruptiva), los cuales corresponden a Descriptores actitudinales que desempeñan una función en el sistema interpersonal de VALORACIÓN. E3 recurre a esta misma función para evaluar dos Procesos metaforizados en dos grupos nominales que realizan, respectivamente, los participantes de la segunda cláusula (verbal): el

Emisor, El impacto significativo [[causado por esta tecnología]]; el Informe, importantes cuestiones [[sobre cómo afrontarlo como sociedad]]. Siguiendo a Hood y Martin (2005), mediante la descripción actitudinal en instancias como las anteriores, el escritor evalúa fenómenos en el interior del dominio epistémico: pondera dimensiones significativas de su objeto de estudio. Tal mecanismo desempeña un valioso rol en el ensayo académico, pues orienta a los potenciales lectores hacia una línea argumental propia del autor, según la cual el fenómeno es relevante en determinado sentido y, por implicación, merece ser analizado.

Por otro lado, los grupos nominales que conforman los participantes de la cláusula verbal incluyen otras funciones de modificación. E3 determina el Proceso reificado impacto mediante un Indicador específico y lo identifica por medio de un Calificador con una clara motivación textual. Es importante destacar que este Posmodificador corresponde a una cláusula incrustada no finita relativa restrictiva. A partir de una relación lógica de elaboración, dicha unidad incrustada le permite a E3 identificar a qué miembro de la clase designada por el nombre se refiere específicamente. De hecho, nótese que E3 determina el Actor del Proceso (esta tecnología) con un Indicador específico (determinante demostrativo), de manera que establece una referencia anafórica con un participante de la unidad clausular anterior. Así pues, E3 recupera, en el Tema de la segunda cláusula, una noción abstracta (la importancia de la IA, en virtud de su reciente emergencia y disrupción) para desplegar información Nueva: la delimitación del asunto específico en el que se enfoca el análisis: plantea importantes cuestiones [[sobre cómo afrontarlo como sociedad]]. En este contexto, E3 emplea ese nombre abstracto como un sinónimo de *interrogantes o preguntas*.

Además, en la unidad remática, E3 reifica un Proceso verbal como Núcleo de un grupo nominal complejo: el Informe vinculado al Proceso congruente plantea. El alumno pluraliza dicho Núcleo y lo realiza de forma escueta, es decir, la premodificación consiste en la ausencia de un Indicador explícito ($\emptyset$), de manera que la Entidad se concibe como inespecífica y no selectiva. En la instancia (5), dicha selección se relaciona con la tendencia de las expresiones nominales escuetas a introducir información nueva, así como con la intención de representar una cantidad indeterminada pero delimitada de cosas (Montero, 2019). De acuerdo con esta autora, tal opción lexicogramatical crea “referencias exclusivas de carácter partitivo que remiten a cantidades extraídas de una totalidad delimitada que, por defecto, coincide con la totalidad de la clase” (p. 89) en cuestión. Ciertamente, si bien E3 no

especifica el nombre y no determina una cantidad particular, sí excluye y acota la referencia a la Entidad mediante la información adicional aportada por su Calificador, el cual ostenta una función primordialmente ideacional: aclara información léxica sobre la identidad de una Entidad presentada por primera vez en el discurso (Quiroz y Martin, 2021).

Al igual que con el Calificador dispuesto en la primera cláusula, E3 recurre a una cláusula que ha cambiado de rango para posmodificar el Núcleo de un grupo nominal. En este segundo caso, la unidad clausular incrustada establece una relación lógica de realce, de manera que la posmodificación alude a una referencia circunstancial. Además, al realizarla como una cláusula no finita, E3 es capaz de subespecificar el Actor, a modo de estrategia para impersonalizar y objetivar el discurso. Aun así, al final de la cláusula, el alumno inscribe el Rol como sociedad, con el que genera una referencia circunstancial que alude, oblicuamente, a un participante indeterminado o implícito en la TRANSITIVIDAD NUCLEAR de la cláusula.

Por su parte, en la instancia (6), E6 no recurre a la metonimia como estrategia de objetivación discursiva; más bien, realiza una cláusula relacional a partir de una proyección (idea), una propuesta impersonal, con la que incrusta un complejo clausular como su Núcleo, el cual opera como el Portador que recibe el atributo pertinente:

(6) (...) es pertinente [[[reflexionar sobre las consecuencias [de la mecanización y la automatización [de procesos tecnológicos]] que han llevado a cambios sociales importantes a largo (sic) de los últimos años]]].

La cláusula dominante de este complejo degradado consiste en una cláusula mental no finita, con la cual E6 esboza el objetivo general en relación con el tema específico que motiva la elaboración argumentativa de su ensayo. Con esta estructura, por una parte, E6 soslaya el Perceptor del Proceso; por otra, presenta la delimitación temática de manera oblicua: como una circunstancia (Asunto). Esta es codificada en una frase preposicional que contiene, de modo recursivo, tres grupos nominales con distintas funciones: las consecuencias [de la mecanización y la automatización [de procesos tecnológicos]].

En esta lógica, E6 premodifica mediante un Indicador determinativo específico el nombre abstracto consecuencias (Núcleo), de manera que concibe la Entidad plural como una Entidad específica e inclusiva (la figura coincide con el fondo). Ciertamente, esta realización puede resultar problemática en virtud de la extensión y los alcances limitados del género

académico en cuestión. Por ello, en nuevas fases de retroalimentación, convendría profundizar la reflexión metalingüística en los alumnos, de manera que puedan matizar expresiones como esta de una forma menos abarcadora o totalizadora, a partir de un Foco, Indicador, Descriptor o Calificador adicional que promueva una conceptualización más exclusiva o focalizada.

Con todo, E6 acota la referencia del Núcleo con un Calificador que lo modifica a partir de la presentación de dos figuras reificadas y concebidas como Entidades específicas, las cuales se vinculan ideacionalmente con el campo del discurso: de la mecanización y la automatización. Tales Entidades se asocian potencialmente con una realización agnada en la que son los participantes (Poseedores) de una cláusula relacional posesiva. E6 es capaz de desproposicionalizar dicha cláusula en una realización transferida que la reduce y empaqueta como un elemento modificador en el interior de una circunstancia. Además, los dos Procesos reificados dentro del Calificador se identifican como fenómenos derivados del tema general: tema (sic) [de la inteligencia artificial] y el impacto [[que este ha tenido dentro del desarrollo social actual]]. A su vez, ambas Entidades operan como el Núcleo de un grupo nominal modificado por otro Calificador instanciado en una frase preposicional incrustada: [de procesos tecnológicos]. Con esta unidad incrustada, E6 demarca experiencialmente la referencia de los Procesos reificados, pues señala, de modo indirecto y degradado, la identidad de sus participantes inherentes: la Meta. Así, aunque subespecifica el Actor de la figura implicada, E6 recupera una parte significativa de su contenido ideacional en una unidad empaquetada.

Por otra parte, como se puede apreciar incluso en el segundo borrador, E6 mantuvo una inconsistencia relacionada con la puntuación: reflexionar sobre las consecuencias de la mecanización y la automatización [de procesos tecnológicos] que han llevado a cambios sociales importantes a largo (sic) de los últimos años. La ausencia de una coma entre unidades clausulares de esta naturaleza señala la presencia de una cláusula relativa restrictiva, cuyo mecanismo táctico es la incrustación. Al experimentar un cambio de rango, tal unidad no funciona como un constituyente directo de la cláusula “externa”, sino como un constituyente dentro de la estructura de un grupo nominal (Calificador), el cual opera como uno de los participantes de aquella (Ghío y Fernández, 2008). Pese a la falta de una coma, en realidad, E6 instancia una relación de elaboración por hipotaxis, de manera que, a partir de la cláusula dominante, hace depender una cláusula relativa explicativa o no restrictiva, que opera como una glosa

descriptiva⁴⁶. Esta no introduce un nuevo elemento en la figura, sino que elabora uno ya presente: redefine y clarifica uno de los constituyentes de la cláusula primaria: las consecuencias de la mecanización y la automatización [de procesos tecnológicos].

E6 recupera anafóricamente este referente con el relativo que, el cual opera como el Actor dentro de la cláusula dependiente. Con la realización de esta unidad, E6 proposicionaliza una relación lógico-semántica, de modo similar a los ejemplos de empaquetamiento de secuencias para las relaciones de causalidad. En esta lógica, la otra figura reificada, la que codifica el efecto, se realiza oblicuamente como una circunstancia de Producto, que se instancia en la frase preposicional a cambios sociales importantes. En el grupo nominal incrustado, la nominalización del Proceso habilita su constitución como Núcleo acompañado por dos adjetivos que, a pesar de su identidad categorial, desempeñan dos funciones diferenciadas. El primero, un Clasificador, especifica la subclase a la que pertenece el Proceso metaforizado, con el cual conforma una única entidad referencial. Esta, a su vez, es valorada con un Descriptor actitudinal, realizado por el segundo adjetivo. Tanto esta última función como la circunstancia temporal reforzadora (GRADACIÓN) a largo (sic) de los últimos años promueven una implicación sobre la pertinencia de examinar el fenómeno. En todo caso, con participantes como E6 resulta necesario un mayor estímulo a la reflexión metalingüística para aprehender la distribución funcional de los Descriptores actitudinales, los cuales permiten una colocación antepuesta en instancias como la (6).

3.1.2.3. Creación de tecnicismos o de lenguaje especializado

Como se ha ejemplificado en las instancias anteriores, la reificación de figuras como participantes habilita el acceso a los mecanismos de modificación propios del grupo nominal. La metaforización de Procesos y Cualidades en nombres abstractos y su potencial expansión mediante Premodificadores y Posmodificadores son un recurso altamente rentable para la creación de terminología científica y para el desarrollo del discurso especializado (Halliday, 2014). Ciertamente, tales mecanismos comportan gran relevancia para la construcción del

⁴⁶ Dada la complejidad recursiva del grupo nominal, la instancia da pie a otras posibles lecturas, de modo que la identidad del antecedente del pronombre relativo, así como la naturaleza del mecanismo táctico (incrustación o hipotaxis), podrían admitir cierto margen de discusión. Con todo, la interpretación expuesta en el análisis se considera la lectura más plausible: a raíz de la retroalimentación brindada por el profesor, la E6 indicó, en su segundo borrador, que el relativo no hacía referencia a procesos tecnológicos.

campo del discurso y, en consecuencia, para la precisión conceptual de los textos académicos argumentativos escritos por el alumnado.

La instancia (7) corresponde a una unidad clausular en la que E2 esboza la motivación general que fundamenta su análisis argumentativo:

(7) Su objetivo es profundizar el entendimiento [de los impactos positivos y negativos [en el apego emocional, la comunicación social y la madurez emocional]].

En el interior de esta unidad, E2 degrada, en un grupo nominal complejo, una secuencia que implica una relación lógica de proyección mental: el entendimiento [de los impactos positivos y negativos [en el apego emocional, la comunicación social y la madurez emocional]]. E2 posmodifica el Núcleo con un Calificador que inscribe, de forma transferida, el Fenómeno percibido por un Perceptor no realizado lexicogramaticalmente. También expande el Núcleo impactos mediante dos Descriptores actitudinales con un significado contrapuesto (ACTITUD), con los que implica, desde la introducción, una ambivalencia relevante por desarrollar en la argumentación.

Asimismo, E2 establece una demarcación ideacional del Fenómeno percibido por medio de un nuevo Calificador (frase preposicional incrustada), con el cual distingue la referencia a la Entidad a partir de su inscripción circunstancial en tres ámbitos de influencia: la abstracción de tres fenómenos psicosociales determinados. E2 instancia estos conceptos en tres grupos nominales a partir de la reificación de dos Procesos y una Cualidad. De este modo, los representa ideacionalmente como Entidades específicas y propias del campo, por medio de Indicadores, realizados como artículos definidos, y de Clasificadores, adjetivos relacionales que delimitan el subtipo específico al cual alude E2 en su objetivo. Los Clasificadores son recursos muy funcionales en registros como los académicos y científicos, en los que la clasificación es un aspecto fundamental del campo (Halliday, 2014). Mediante una expresión densa, E2 indica que se propone comprender las consecuencias de la inteligencia artificial a la luz de tres dimensiones del desarrollo social de los niños, tal como ha acotado previamente en la delimitación del asunto específico de su ensayo (ejemplo 1).

El ejemplo (8), tomado del segundo borrador de E5, forma parte de la fase de elaboración de la tesis defendida. En esta instancia, E5 degrada una secuencia que implica una expansión por realce causal en una unidad clausular, a partir de la realización

incongruente de una de sus figuras. El alumno la reduce a un elemento: una Causa (circunstancia) realizada en una frase encabezada por una preposición compleja (Proceso menor) modelada en la deconstrucción, la cual E5 constituye como el Tema marcado de la cláusula. Dentro de esta unidad temática, E5 empaqueta un grupo nominal con el que inscribe un concepto específico, el cual corresponde a una colocación propia del campo discursivo, con la que concibe, de modo abstracto, un fenómeno socioeconómico:

(8) A causa de la concentración [de la riqueza, así como el poder y la influencia], [en un grupo pequeño de personas], la democracia en el mundo está en peligro.

En esta lógica, el estudiante realiza, de forma incongruente, el Proceso *concentrar*, de manera que lo construye como el Núcleo del grupo nominal empaquetado. Luego lo posmodifica con un Calificador con el que recupera uno de los participantes de la figura: la Meta. Esta, a su vez, emerge, en la lexicogramática, de la nominalización de una Cualidad y de la reificación de dos Procesos. Posteriormente, el alumno añade otra frase preposicional que configura un nuevo Calificador, el cual aporta información léxica relevante que detalla la Entidad abstracta en términos experienciales: representa, indirecta y circunstancialmente, el Actor implicado en la figura. A propósito de lo anterior, se debe recordar que la reificación propiciada por las nominalizaciones de la MGI se correlaciona con una estrategia de objetivación, en virtud de que el modo de realización incongruente ensancha la distancia entre el Proceso y sus participantes (Colombi, 2000). En esta lógica, E5 restablece un participante inherente a partir de una referencia oblicua ligada a una espacialidad metaforizada. Nótese, además, que E5 delimita dicha Entidad mediante una representación colectiva inespecífica e indeterminada: [en un grupo pequeño de personas].

Por su parte, la instancia (9.1), tomada del primer borrador de E5, corresponde a un fragmento de la fase de alusión a la estructura interna del ensayo, la cual es realizada de manera parcialmente satisfactoria por dicho estudiante. En este borrador, se observa un esfuerzo aún limitado por emplear vocabulario especializado y pertinente para el campo del discurso:

(9.1) Primero, da una breve historia [del poder [del dinero] [en la política]]. Luego, el ensayo amplía [sic] con ejemplos [sobre la creciente explotación y su relación [con las amenazas [a la democracia]]].

Al igual que otros alumnos, E5 usa la metonimia para representar el ensayo como el Actor de los dos Procesos realizados congruentemente en el fragmento. Asimismo, en la cláusula que anuncia el primer apartado del análisis argumentativo, E5 codifica, en un grupo nominal complejo, otro participante inherente al Proceso material (Meta): una breve historia [del poder [del dinero] [en la política]]. Por la naturaleza remática de esta unidad, asociada a la presentación de Información Nueva, el alumno delimita el Núcleo mediante un Calificador con un significado eminentemente ideacional, el cual es reforzado por el uso de un Indicador inespecífico. A su vez, E5 modifica el Núcleo con un Descriptor actitudinal, con el que gradúa el alcance del recuento histórico por presentar. Además, especifica el contenido de este por medio de un Calificador: [del poder [del dinero] [en la política]].

El Calificador anterior contiene un grupo nominal empaquetado que recupera, indirectamente, un participante de la figura reificada. De esta manera, E5 acota el significado experiencial de la Entidad abstracta (Núcleo). Luego incorpora otro Calificador, el cual refiere, circunstancialmente, una circunscripción para restringir e identificar la Entidad abstracta el poder. No obstante, la representación de dicho dominio resulta demasiado general y difusa, de modo que no contribuye a la precisión temática necesaria para el desarrollo del ensayo. Por tanto, en la retroalimentación, se le sugirió al estudiante realzar tal referencia mediante una alusión circunstancial temporal o espacial adicional.

Así pues, en su segundo borrador (9.2), E5 modifica la Entidad específica la política a partir de una restricción cronológica y una circunscripción geopolítica, la cual es afinada (GRADACIÓN) mediante un foco (ESPECIFICIDAD):

(9.2) Primero, el ensayo resume una breve historia [del poder [del dinero] [en la política [en el siglo pasado], particularmente [en las naciones capitalistas occidentales]]]. Luego, expande con ejemplos [sobre la creciente explotación [de la gente [sin recursos]] y su relación [con las amenazas [a la representación justa [en el gobierno]]]].

A propósito de lo anterior, Hood y Martin (2005) han señalado que, en los géneros académicos, particularmente los vinculados a la labor investigativa, la delimitación de la ESPECIFICIDAD en el estudio de un fenómeno suele ostentar, en términos interpersonales, un valor positivo de relevancia. En cambio, su ensanchamiento podría valorarse negativamente como un indicio de falta de definición en el desarrollo argumentativo por parte del autor.

Ahora bien, en la cláusula de (9.1) que alude al segundo apartado del desarrollo del ensayo, E5 soslaya la Meta del Proceso (amplia (sic)), de modo que su significado experiencial resulta incompleto. Sin embargo, E5 refiere, de modo oblicuo, el contenido de dicha sección: con ejemplos [sobre la creciente explotación y su relación [con las amenazas [a la democracia]]]. Mediante una frase preposicional (Proceso menor), E5 realiza una circunstancia de Manera (medio), en la cual empaqueta dos figuras gracias a la degradación habilitada por la MGI. Así pues, E5 codifica el significado nuclear del medio (ejemplos) con un nombre escueto, inespecífico e indeterminado cuantitativamente, el cual delimita ideacionalmente con un Calificador que aclara el asunto particular ilustrado: [sobre la creciente explotación y su relación [con las amenazas [a la democracia]]]. Así, a partir de la transitividad circunstancial de la cláusula, E5 posiciona los ejemplos anunciados como refuerzos argumentativos.

No obstante, en el primer borrador, la alusión a los dos asuntos por ejemplificar adolece de una subespecificación discursiva derivada de su realización transferida, la cual ha incrementado la distancia entre el Proceso y los participantes de las figuras respectivas. En efecto, cuando se degrada a un grupo o frase, la configuración transitiva de una cláusula puede difuminarse, de manera que se debilita el establecimiento unívoco y explícito de determinados roles participantes. Ello se debe a que la subespecificación suele exigir la inferencia de las configuraciones transitivas de fondo, lo cual provoca una mayor demanda cognitiva (Halliday, 2014). En la enunciación del primer aspecto (la creciente explotación), se observa una aproximación de E5 a un léxico más especializado. Gracias a la reificación del Proceso, postula de modo abstracto un fenómeno socioeconómico, al cual delimita como una realidad unívoca con un Indicador específico singular, y evalúa mediante un Descriptor actitudinal (GRADACIÓN). Con todo, en la retroalimentación, se le señaló la necesidad de perfilar la Entidad abstracta especificando aún más su contenido experiencial, a fin de garantizar una mayor precisión conceptual y, en consecuencia, asegurar la fuerza argumentativa del texto.

Así pues, en (9.2), E5 añade un Calificador con una función eminentemente ideacional: aclara el Proceso reificado al recuperar uno de sus participantes inherentes (Meta). El alumno instancia tal Posmodificador en una frase preposicional a la que incrusta otra: la creciente explotación [de la gente [sin recursos]]. Si bien E5 acota el significado del Núcleo, se considera que el Proceso menor instanciado en la segunda frase preposicional incrustada genera una focalización (GRADACIÓN) que resulta imprecisa por ser muy totalizadora y excluyente. Por ello, en la retroalimentación directa, se le recomendó al alumno matizar o graduar dicha calificación para no restarle fuerza argumentativa al ensayo.

Asimismo, en el primer borrador, E5 subespecifica la enunciación del segundo asunto por ejemplificar: su relación [con las amenazas [a la democracia]]. En esta realización, el alumno modifica el Núcleo con un Indicador específico posesivo para vincularlo anafóricamente con el Proceso de la primera figura reificada (explotación). Además, califica la Entidad a partir de su relación con un elemento pluralizado y específico ya presentado en el discurso previo: con las amenazas [a la democracia]. Con este Calificador, E5 recupera la Meta del Proceso reificado mediante una nueva frase preposicional incrustada; sin embargo, la conceptualización de la figura resulta muy vaga e indeterminada. Si bien E5 representa indirectamente la Meta como una Entidad preexistente a la acción, la cual es afectada por esta de cierta manera (Ghío y Fernández, 2008), no explicita la dimensión particular del sistema democrático que se vulnera o la forma en que esta es amenazada.

A la luz de la retroalimentación brindada, E5 precisa, en su segundo borrador, el significado ideacional de tres Procesos reificados y empaquetados recursivamente en un grupo nominal complejo: su relación [con las amenazas [a la representación justa [en el gobierno]]]. En esta retextualización, E5 sustituye el contenido del Calificador del Núcleo amenazas para precisar el significado experiencial de la Meta recuperada en la realización incongruente. De este modo, el estudiante reifica una nueva figura como un grupo nominal complejo dentro de una frase preposicional, que, en términos experienciales, particulariza la conceptualización del riesgo/ataque en una dimensión bien determinada del sistema político en cuestión. Esta nueva realización habilita que el alumno ensanche las posibilidades semogénicas, por cuanto modifica el nombre abstracto representación con un Descriptor evaluativo (GRADACIÓN). Además, le adjudica un nuevo Calificador instanciado en una frase preposicional y vinculado con una circunstancia. Este especifica, oblicuamente y por extensión metafórica, la

localización del Proceso reificado, es decir, la circunscripción de la Entidad abstracta a un ámbito político determinado.

Ahora bien, E5 no explicita, de modo inequívoco, la Meta del Proceso *representar*, ya sea con un Indicador de índole textual o un Posmodificador; con todo, este participante podría ser inferido a partir del cotexto y el conocimiento del campo. Lo anterior pone de relieve el desafío que implica para los aprendientes degradar recursivamente las figuras sin dejar algún margen a la ambigüedad. Asimismo, los reajustes planteados por E5 luego de la retroalimentación revelaron nuevas oportunidades de mejora respecto a la selección de los Procesos para configurar las cláusulas, así como a la variedad y la precisión en el uso de las preposiciones para desplegar las realizaciones incongruentes empaquetadas. Sin duda, estas últimas unidades comportan un rol fundamental en la instanciación de significados experienciales como Procesos menores. En virtud de estas observaciones emergentes, y de las comentadas en ejemplos anteriores, se juzga pertinente ampliar el proceso recursivo de la CIN con al menos un ciclo adicional de retroalimentación negociada.

3.1.3. Análisis de los significados interpersonales realizados por la MGI en la muestra

3.1.3.1. Objetivación e impersonalización del discurso

Además de las funciones ideacionales, el uso de la MGI se relaciona con motivaciones de índole interpersonal. Una de ellas consiste en el aprovechamiento de la subespecificación en el sistema TRANSITIVIDAD como una estrategia de objetivación e impersonalización del discurso, un aspecto central para la adquisición de las convenciones retóricas de diversas culturas disciplinares. Como se verá en los siguientes ejemplos, la realización transferida permite perfilar y dar prominencia a un Proceso objetivado como una Entidad abstracta, al tiempo que se desenfochan u ocultan otros participantes de la figura, cuya inscripción supone una mayor subjetivación o implicación discursiva.

El ejemplo (10) corresponde a la enunciación sintética del título del ensayo de E6, quien realiza el fragmento mediante la yuxtaposición, con dos puntos, de dos grupos nominales que instancian figuras reificadas:

(10) El impacto [de la inteligencia artificial] [en el desarrollo social]: retos y contribuciones

E6 desproposicionaliza el contenido ideacional de tales figuras al no realizarlas congruentemente como cláusulas, sino como Entidades abstractas. Dicha realización transferida habilita la degradación o la subespecificación de participantes asociados a la TRANSITIVIDAD NUCLEAR de los Procesos destacados como Entidades. Así pues, en relación con la Entidad específica, E6 recupera uno de los participantes inherentes, el Actor, mediante un Calificador ideacionalmente especificativo: de la inteligencia artificial. No obstante, difumina e impersonaliza la Meta al implicarla, de manera indirecta y abstracta, por medio de una figura reificada y reducida a un elemento de una frase preposicional: en el desarrollo social.

La subespecificación es mayor en los dos grupos nominales coordinados: retos y contribuciones. Estos corresponden a nombres abstractos escuetos: Entidades inespecificadas e indeterminadas cuantitativamente, pero delimitadas a partir de la circunstancia particular esbozada por E6. Por el cotexto, es posible recuperar el Actor de sus potenciales figuras; no obstante, E6 soslaya, con la realización abstracta, la referencia a participantes potenciales como una Meta o un Beneficiario. Tal referencia podría inferirse, de manera oblicua e indirecta, con la circunstancia de localización metaforizada e impersonalizada en el grupo nominal complejo previo. De hecho, si bien E6 ha desproposicionalizado y objetivado el contenido experiencial de las figuras, la yuxtaposición de los grupos nominales permite deducir una relación lógica de expansión por elaboración. Los dos puntos activan la vinculación de ideas sustituyendo marcadores conjuntivos de valores lógicos como el explicativo (De Santiago-Guervós, 2018), de manera que resultan un signo muy rentable en la escritura académica y en los registros especializados. Mediante este recurso ortográfico, E6 instancia paratácticamente el vínculo lógico ($1 = 2$), con lo cual postula en su título, de manera densa y concisa, una relación apositiva clarificativa. En este sentido, la unidad secundaria reafirma el sentido de la primaria, apoyándolo o volviendo sobre él para explicarlo: [P ‘para ser más precisos’ Q] (Halliday, 2014).

Por su parte, la instancia (11.1) pertenece al primer borrador de E1 y corresponde a un fragmento de la fase de alusión a la estructura interna del ensayo. De forma similar al ejemplo (10), el alumno reifica una figura para perfilar y objetivar el Proceso (necesidad) y, en consecuencia, subespecificar su Perceptor:

(11.1) Se trata así de primero poner de relieve los factores de la crisis de las democracias representativas, ilustrados por la crisis de la participación ciudadana así como de las instituciones representativas y de los movimientos sociales evocados, antes de enfocarnos en la necesidad de [[establecer nuevos mecanismos [[que apunten a reencontrar el vínculo [entre representantes y representados]]]].

Este mecanismo también le permite posmodificar la Entidad con una cláusula incrustada no finita, cuyo Proceso carece de marca de persona: la necesidad de [[establecer nuevos mecanismos [[que apunten a reencontrar el vínculo [entre representantes y representados]]]]. Con esta realización metafórica, E1 desproposicionaliza una secuencia (proyección mental) al objetivarla como un hecho expresado en un grupo nominal complejo, en el que la propuesta o idea proyectada se codifica en una calificación indirecta. En esta lógica, al aludir a la estructura interna de su texto, E1 cosifica e implica parte de su tesis en una Entidad abstracta que corresponde a un asunto por exponer en el desarrollo del ensayo.

No obstante, el grupo nominal complejo anterior se integra como una circunstancia en una cláusula de comportamiento en la que E1 genera una implicación subjetiva. Si bien este alumno mantiene la impersonalización del discurso en la cláusula dominante por medio de una realización efectiva no agentiva (con *se*), pierde el control en la cláusula dependiente no finita (realce temporal): inscribe el Actuante del Proceso con un pronombre enclítico de primera persona plural (enfocarnos). A la luz de esta retroalimentación, E1 opta por sustituir la dependencia hipotáctica por una configuración paratáctica de la relación lógica, como se observa en la continuación:

(11.2) Se considera así de primero caracterizar estos factores consustanciales a las democracias representativas: crisis de la participación ciudadana así como de las instituciones representativas y de los movimientos sociales evocados. El ensayo se siguiente enfocara (sic) en la necesidad de [[establecer nuevos mecanismos [[que apunten a reencontrar el vínculo [entre representantes y representados]]]].

Empero, E1 distorsiona la realización de tal relación al seleccionar un Adjunto conjuntivo formalmente impreciso. En todo caso, el alumno enuncia la primera cláusula con una construcción impersonal, de modo que diluye su Perceptor. En cuanto a la segunda, recurre a la metonimia como estrategia de impersonalización: el ensayo deviene en el Actuante del

Proceso, al cual E1 atribuye sus propias intenciones (Romagnoli, 2018). De esta manera, E1 desinscribe la marca implicativa de primera persona.

Una estrategia similar se observa en el ejemplo (7), en el que E2 también recurre a la metonimia como estrategia de impersonalización. En esta instancia, la alumna le adjudica al ensayo un objetivo propio mediante una expresión referencial anafórica realizada por un Indicador específico posesivo: su objetivo. E2 codifica este grupo nominal como el Símbolo de una cláusula relacional identificativa, cuyo Valor enuncia en una cláusula incrustada no finita. Esta carece de un Actor determinado en virtud de la difuminación de la marca de persona en el verboide: profundizar el entendimiento [de los impactos positivos y negativos [en el apego emocional, la comunicación social y la madurez emocional]]. A su vez, la Meta corresponde a una proyección mental reificada, con la cual E2 perfila el Proceso mental metaforizado como una Entidad cuya profundidad puede ser ensanchada por un Actor no especificado en el texto. En esta lógica, E2 aprovecha la cosificación de dicho Proceso para subespecificar la identidad de su Perceptor y, así, incrementar la objetivación del discurso. Asimismo, E2 objetiva la figura proyectada (Fenómeno), al representarla, de manera indirecta y degradada, como un Calificador del Núcleo.

Por otro lado, para la alusión a la estructura interna del ensayo, E3 emplea la reificación de una serie de Procesos como un mecanismo de impersonalización de las operaciones discursivas que satisfacen las funciones comunicativas de la fase en cuestión:

(12.1) En primer plazo, un resumen [del funcionamiento técnico y de los últimos éxitos [de la tecnología (como ChatGPT)]] proporciona la base [para un análisis [de las competencias y limitaciones [de estos sistemas]]] en segundo plazo (...) El ensayo culmina en una evaluación [de las influencias, oportunidades y retos [para la sociedad [con respecto (sic) al mercado laboral, la economía, la democracia y la desinformación]]].

A pesar de la imprecisión en la estructuración de los marcadores de ordenación del discurso en (12.1), E3 reifica tres figuras para perfilar, de modo objetivado, sus Procesos como Núcleos de tres grupos nominales complejos. Así, E3 cosifica una serie de operaciones verbales y mentales para aludir a una secuencia de secciones que despliega el desarrollo argumentativo: resumen, análisis y evaluación. Como se ha referido en ejemplos anteriores, la reificación genera una distancia entre el Proceso y sus participantes inherentes, en este caso

un Emisor o un Perceptor, los cuales son subespecificados o encubiertos por un artificio retórico con el que E3 desenfoca la implicación de su autoría.

En esta lógica, el alumno construye el nombre de la primera y la segunda sección del ensayo como los participantes inherentes de una cláusula material, cuyo Proceso intenta responder a los propósitos comunicativos de la fase genérica en cuestión. La selección del verbo proporciona se relaciona con una estrategia de presentación impersonalizada de la información, por cuanto el Actor corresponde a una operación discursiva objetivada que consiste en un segmento del mismo texto. Por su parte, E3 formula la Meta a partir de un grupo nominal cuyo Núcleo (base) es expandido por realce (causa como finalidad) mediante un Calificador, en el cual E3 reifica e impersonaliza un Proceso mental y su idea proyectada. Con todo, el significado de esta realización empaquetada se acerca al de una proposición potencialmente habilitada por una cláusula relacional identificativa, en cuya simbolización el grupo nominal la base [para un análisis [de las competencias y limitaciones [de estos sistemas]] correspondería al Valor del Símbolo un resumen. Así pues, para el segundo borrador, el docente le recomienda a E3 reajustar tal proposición recurriendo a una reformulación que le permita, por una parte, aprovechar aún más los marcadores distributivos; por otra, presentar el nombre del primer apartado en una estructura remática, o sea, en una estructura que promueva su introducción como Información Nueva.

En consecuencia, en el segundo borrador (12.2), E3 encabeza con el Tema textual en primer lugar una cláusula verbal con la que anuncia el contenido del primer apartado. Este pasa a ser representado como la Locución del Proceso ofrece, cuyo Emisor ha sido ocultado. Para ello, E3 recurre al sistema VOZ⁴⁷, a fin de articular una cláusula efectiva receptiva no agentiva como una estrategia de impersonalización:

⁴⁷ Siguiendo a Ghío y Fernández (2008), el sistema VOZ está relacionado con la interpretación ergativa de la cláusula, de manera que es necesario considerar la variable de causación, es decir, si el Proceso es producido por una causa externa (un Agente) (voz efectiva) o no (voz media). Las cláusulas efectivas implican el rasgo agencia (causa externa) por encima de la función estructural del Agente, pues este puede permanecer implícito. Ahora bien, estas cláusulas se clasifican en operativas o receptivas. En las operativas, el sujeto lógico corresponde al Agente y el Proceso es realizado por un verbo activo; en las receptivas, el sujeto es el Medio y el Proceso es instanciado por un grupo verbal pasivo. A su vez, las cláusulas receptivas pueden ser agentivas (+ Agente: Agente/adjunto; Proceso: grupo verbal pasivo) o no agentivas (se + Proceso activo). Esta última opción corresponde a la realización destacada en la instancia (12.2). En esta, la configuración activa del Proceso está motivada por un encubrimiento del Agente como estrategia de impersonalización, por cuanto no interesa evidenciarlo en el texto académico. En efecto, la estructuración sintagmática de esta opción excluye la aparición en la cláusula del participante Agente, incluso como un adjunto (no admite la pregunta *por quién*); además, permite enfocar la presentación del Medio como Información Nueva. Para una explicación más abarcadora de la VOZ y del modelo de interpretación ergativo, se sugiere consultar a las autoras.

(12.2) En primer lugar, se ofrece un resumen [del funcionamiento técnico [de la tecnología más reciente, <como ChatGPT,> junto con sus últimos éxitos]], lo que sirve de base [para un análisis [de las capacidades y limitaciones [de estos sistemas]]] en segundo lugar. Se enfoca en algunos problemas como la desinformación, el sesgo y la propiedad intelectual. Finalmente, el ensayo culmina en una evaluación [de las influencias, oportunidades y retos [para la sociedad [con respecto al mercado laboral, la economía y la democracia]]].

Como se observa en (12.2), la cláusula no agentiva da prominencia a la Entidad (figura reificada) como contenido remático y encubre la identidad de la agencia. Asimismo, la configuración de esta expresión verbal habilita el establecimiento de una relación lógica por expansión, de manera que E3 elabora el participante de la primera cláusula a partir de una unidad clausular dependiente, la cual opera como una glosa descriptiva. En el contenido remático de esta, E3 introduce como Valor la frase preposicional de base, cuya Entidad es realizada (finalidad) por un Calificador que permite inscribir el segundo apartado del desarrollo.

A pesar de estos ajustes, el docente indica en la segunda retroalimentación (directa) la necesidad de precisar la jerarquización y ubicación de los marcadores para distribuir la información, particularmente, la posición del segundo. Asimismo, respecto a la cláusula de ejemplificación añadida por E2 en su segundo borrador, el profesor señala que la estrategia impersonal vinculada al Proceso no es congruente con el mecanismo empleado en la primera cláusula, que se asocia al sistema VOZ. En efecto, E3 incurre en una pérdida del referente pues, en la segunda cláusula, inscribe abruptamente una referencia metonímica al texto como el Actuante implícito del Proceso (se enfoca). Ello se confirma gracias a la configuración transitiva de la última cláusula, en la que E3 explicita el ensayo como el Actor del Proceso y codifica, circunstancialmente, el tercer apartado del desarrollo mediante la reificación de una proyección mental. En este sentido, E3 subespecifica el Perceptor y metaforiza la secuencia como el último tramo del “recorrido” argumentativo: Finalmente, el ensayo culmina en una evaluación [de las influencias, oportunidades y retos [para la sociedad [con respecto al mercado laboral, la economía y la democracia]]].

En suma, a la luz de las distintas instancias expuestas en este subapartado, resulta evidente que la subespecificación derivada de la MGI es una estrategia cuyo éxito depende, en gran medida, de los otros mecanismos de impersonalización desplegados en el cotexto.

Por tanto, es necesario examinar detenidamente la construcción de la objetivación e impersonalización en las unidades semánticas mayores, conformadas por complejos y unidades clausulares en los que las figuras reificadas se integran como participantes o circunstancias. Por ello, durante la revisión y retroalimentación de los borradores, también debe ponderarse, con especial atención, la pertinencia de la interrelación de los diversos recursos empleados para impersonalizar los Procesos congruentes.

3.1.3.2. Reificación de figuras como realidades existentes, establecidas o indiscutibles: pérdida del estatus interpersonal de proposición

Dentro de la metafunción interpersonal, las MGI experienciales también desempeñan un rol crucial en la negociación de los significados. En los ejemplos que se exponen a continuación, los estudiantes recurren a la reificación de distintas figuras como una estrategia para desproposicionalizar su contenido. Las figuras pierden su estatus interpersonal de proposición o propuesta cuando son realizadas incongruentemente en un grupo o frase, y no como cláusulas. Mediante esta opción lexicogramatical, los alumnos representan los significados de las figuras como realidades ya establecidas e indiscutibles (Halliday, 2014), de manera que las integran como participantes o circunstancias de una nueva cláusula.

En la instancia (13.1), E4 plantea el objetivo general que motiva el ensayo:

(13.1) El objetivo principal del texto es [[sacar a la luz los esfuerzos [[[realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia]]]]]. El texto también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]].

El alumno proposicionaliza el contenido de esta fase en una cláusula relacional identificativa, la cual responde a una enunciación convencionalizada mediante la metonimia. Esta proposicionalización implica el cambio de rango de una cláusula no finita, que E4 incrusta como un Valor para identificar un Símbolo: el objetivo principal del texto es [[sacar a la luz los esfuerzos [[[realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia]]]]]. Dentro de esta unidad degradada, E4 reifica una figura para instanciarla como un grupo nominal complejo, de modo que opere como un participante (Meta) en la configuración transitiva de la cláusula incrustada. Tal cosificación engendra, a su vez, la

desproposicionalización de la figura: E4 indica la Meta como una Entidad específica y plural, de manera que objetiva su existencia y excluye la posibilidad de negociar su significado.

Es importante aclarar que el Proceso de la figura reificada no corresponde directamente al verbo *esforzar(se)*, sino a una construcción del tipo Proceso general + Alcance: *realizar esfuerzos*. En esta construcción, una parte de la figura ya implica un grupo nominal metaforizado, pues otro Proceso se ha reificado como un participante (Alcance) al combinarse con un Proceso congruente con el sentido genérico de *realizar* o *efectuar*. El patrón Proceso + Alcance facilita concebir y categorizar el Proceso semántico (*esforzar(se)*) como una Entidad objetivada, la cual es introducida como el foco no marcado de la información Nueva (Halliday, 2014).

Ahora bien, en la desproposicionalización de E4, la Entidad deviene en la Meta del proceso sacar a la luz y el Proceso general (*realizar*) se realiza congruentemente en el interior de un complejo clausular. E4 realza (causa como finalidad) la cláusula no finita realizados por las autoridades rusas y chinas a partir de una cláusula dependiente no finita: para comprometer la democracia. E4 degrada este complejo clausular para incrustarlo como Posmodificador de la Entidad (Alcance). En consecuencia, no vincula directamente el significado lógico del complejo con el Proceso externo (congruente); más bien, subsume el contenido proposicional de ambas cláusulas en la representación desproposicionalizada y objetivada del Núcleo. Así pues, el complejo incrustado elabora el significado del Núcleo al restringir su identidad mediante la relación con otros participantes identificables en el cotexto. Además, la instanciación pasiva del Proceso *realizar* en una cláusula efectiva receptiva le permite a E4 especificar, de modo empaquetado, la función estructural del Agente, que coincide con un elemento recuperable en el discurso previo: las autocracias de China y Rusia.

Asimismo, en el segundo borrador, E4 precisó dos elementos a partir de la retroalimentación brindada por el docente:

(13.2) El objetivo principal de este papel es [[mostrar los esfuerzos [[[realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia americana]]]]]. Este ensayo también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]].

Por una parte, en la cláusula incrustada que realiza el Valor, el alumno sustituyó el Proceso sacar a la luz⁴⁸ por mostrar. Ciertamente, el significado del primer Proceso no responde realmente a las posibilidades o alcances del género académico y del contexto en cuestión, por cuanto supondría otro tipo de investigación con un nivel de complejidad superior, más ambiciosa y abarcadora. Por otra parte, en la cláusula dependiente del complejo incrustado, E4 resolvió un problema de subespecificación en el grupo nominal que realiza la Meta: expandió su Núcleo mediante el posmodificador americana, con el cual precisó unívocamente la identidad del referente.

Por otro lado, en este par de instancias, E4 amplía la realización de la fase genérica con la instanciación de una cláusula continuativa: Este ensayo también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]]. En esta unidad, E4 nominaliza un Proceso para objetivarlo como un participante y subespecificar el Actor implicado; además, lo expande con un Calificador configurado a partir de la reificación y desproposicionalización de otra figura. Con la representación cosificada de esta, E4 inscribe circunstancialmente un Asunto referido a un hecho cuya existencia no es argumentable, toda vez que el alumno lo objetiva en su texto como una crisis sociopolítica ya establecida.

En (14.1), E2 reifica una serie de figuras, a fin de inscribirlas como Entidades desproposicionalizadas, ya sea como participantes o en circunstancias, en la configuración empaquetada de una nueva propuesta, la cual se proyecta hipotácticamente a partir del Proceso verbal propone y cuyo Emisor corresponde al mismo texto (metonimia):

(14.1) Por último, el ensayo propone que, <debido a la ineludible integración continua [de la IA],> no se puede subestimar la importancia de [[[enseñar a los niños los conceptos básicos [sobre la IA] y de distinguir la interacción social [de la IA] de la interacción social [en la vida real]]]].

Al configurarla como cláusula proyectada, E2 conserva en la Locución el estatus interpersonal de propuesta, que la estudiante defenderá en la última sección del ensayo. En efecto, dicha propuesta forma parte de la alusión a la estructura argumentativa interna del

⁴⁸ Esta locución verbal gramaticalizada posee el significado de “descubrir, manifestar, hacer patente y notorio lo que estaba oculto” (Real Academia Española, 2023). Por ello, en el texto académico del estudiante, dicha locución no corresponde a un sinónimo preciso para formas como *mostrar*, *presentar*, *exponer*, entre otras, las cuales consisten en operaciones discursivas propias del género en cuestión.

texto, la cual se desprende de la tesis planteada. Ello se evidencia a partir del uso de Adjuntos, como por último, que cumplen también una función interpersonal, pues contribuyen a guiar la interpretación del lector y le crean expectativas antes de su lectura.

En términos interpersonales, una propuesta puede ser negociada y modalizada (Halliday, 2014). En este sentido, E2 recurre a una modalización deóntica mediante el operador modal *finito se puede*, con el propósito de modular el grado de obligación o necesidad de la propuesta proyectada. E2 enuncia, de manera inagentiva e impersonalizada, una recomendación que presenta como una idea derivada de su análisis argumentativo. Ahora bien, el predicador de la cláusula (*subestimar*) implica la presencia de un Fenómeno, el cual se conforma a partir de la desproposicionalización de toda una secuencia⁴⁹. De este modo, E2 reifica una Cualidad, el Atributo de la forma proposicionalizada, para presentarla como una realidad objetivada y ya establecida. La realización transferida configura, entonces, la secuencia proyectada como un complejo clausular incrustado (Calificador) que acota el significado de la Entidad.

Al igual que en (13.1), el contenido proposicional de ambas cláusulas queda subsumido en la representación objetivada del Núcleo: la importancia de [[[enseñar a los niños los conceptos básicos [sobre la IA] y de distinguir la interacción social [de la IA] de la interacción social [en la vida real]]]]. Como se aprecia en el complejo clausular degradado, E2 configura la segunda cláusula a partir de un Proceso mental que proyecta dos Fenómenos. Estos corresponden, a su vez, a dos figuras que E2 ha objetivado para contrastarlas como dos Entidades existentes en la realidad extratextual. Tal contraste es promovido por la delimitación léxica que realizan, respectivamente, dos Calificadores: la interacción social [de la IA] y interacción social [en la vida real]. Asimismo, E2 apunala su propuesta con la inserción de un significado causal que la justifica. En lugar de realizar congruentemente esta figura de la secuencia como una cláusula, con el estatus de proposición, E2 instancia su significado, de modo empaquetado y desproposicionalizado, con una frase preposicional encapsulada que expresa una circunstancia vinculada al Proceso congruente: debido a la ineludible integración continua [de la IA]. Así pues, E2 especifica una nueva figura como una realidad objetivada y

⁴⁹ La realización proposicionalizada correspondería a una proyección mental impersonal en la que la propuesta se configura como una cláusula incrustada (Núcleo de cláusula relacional: Portador), a la cual se le atribuye una Cualidad: *es importante* [[[enseñar a los niños los conceptos básicos [sobre la IA]]]] y *es importante* [[[distinguir la interacción social [de la IA] de la interacción social [en la vida real]]]].

cada vez más habitual, de manera que su aparición indiscutida motiva la búsqueda de propuestas para afrontarla. Tal sentido es reforzado, además, por los Descriptores con los que E2 valora el Proceso reificado (ACTITUD), particularmente, con el Premodificador.

A partir de la retroalimentación, E2 realizó dos precisiones pertinentes en su segundo borrador:

(14.2) Por último, el ensayo propone que, <debido a la ineludible influencia [de la IA],> no se puede subestimar la importancia de [[[mostrarles a los niños los conceptos básicos [sobre la IA] y enseñarles a los niños que la interacción social [de la IA] no es un sustituto [para la interacción social [en la vida real]]]]].

En primer lugar, redujo las funciones que modifican el Núcleo del grupo nominal en la circunstancia (Causa) desproposicionalizada, pues el docente indicó una posible recarga valorativa o duplicidad entre los significados de los Descriptores ineludible y continua. En (14.2), E2 sustituye el Núcleo integración por el Proceso reificado influencia, al que premodifica con un único Descriptor valorativo actitudinal.

En segundo lugar, E2 reformula los Procesos de las cláusulas coordinadas que constituyen el complejo incrustado, es decir, del Calificador de la Calidad desproposicionalizada. Tal cambio responde a una imprecisión señalada por el docente que provoca, potencialmente, una ambigüedad en el reconocimiento de los participantes asociados a los Procesos congruentes en (14.1): la importancia de [[[enseñar a los niños los conceptos básicos [sobre la IA] y de distinguir la interacción social [de la IA] de la interacción social [en la vida real]]]]⁵⁰. En efecto, la configuración transitiva de los Procesos no es coincidente; además, la realización coordinada de dos verboides con participantes subespecificados genera en el lector la expectativa no satisfecha de una correspondencia entre el Emisor del Proceso verbal y el Perceptor del Proceso mental. No obstante, este último es correferencial con el Destinatario de la Locución en la primera cláusula, lo cual propicia una pérdida del referente durante la lectura de la instancia.

⁵⁰ Una proposicionalización más nítida implicaría enfatizar la expansión por realce (causa como finalidad) mediante una conjunción que habilite un vínculo hipotáctico: la **importancia** de [[[enseñarles a los niños los conceptos básicos [sobre la **IA**] para que estos distingan la **interacción** social [de la **IA**] de la **interacción** social [en la vida real]]]]. De este modo, además de señalar inequívocamente el tipo de relación lógico-semántica, se explicita la identidad del Perceptor en la cláusula dependiente.

Así pues, en (14.2), E2 selecciona dos Procesos verbales cuyos Emisores coinciden referencialmente. Con ellos, la alumna alude a los adultos encargados de niños en distintos contextos de aprendizaje: la importancia de [[[mostrarles a los niños los conceptos básicos [sobre la IA] y enseñarles a los niños⁵¹ que la interacción social [de la IA] no es un sustituto [para la interacción social [en la vida real]]]]]. Este ajuste le permite a E2 proyectar hipotácticamente una nueva proposición a partir del contraste entre dos figuras reificadas y desproposicionalizadas. Con este mecanismo, E2 las conceptualiza, en la cláusula relacional identificativa proyectada, como Entidades diferenciadas y, por tanto, no intercambiables. De este modo, recupera e implica la operación mental de distinción que había explicitado en (14.1).

Por otra parte, E3 realiza una serie de ajustes a partir de la desproposicionalización y redistribución de la información, con el propósito de afinar la fase de enunciación de la tesis defendida en el ensayo. En su primer borrador (15.1), este estudiante imbrica la alusión a la estructura interna del texto con el planteamiento de la tesis:

(15.1) Es imprescindible [[[no comprender la IA como inteligencia humana sino más como un herramienta (sic) [[que <a pesar de su poder> también tiene puntos débiles]]]]]. El ensayo culmina en una evaluación [de las influencias, oportunidades y retos [para la sociedad [con respecto (sic) al mercado laboral, la economía, la democracia y la desinformación]]]. En vista de estos desarrollos, se argumenta que la educación y una reforma [del del (sic) sistema educativo no solo para los jóvenes sino también para los adultos] es imprescindible [[para facilitar una buena interacción [con esta tecnología]]].

Como se observa en la instancia anterior, E3 intercala la mención del último segmento del ensayo entre la proposicionalización de dos cláusulas relacionales que corresponden a la explicitación de la tesis. Asimismo, en el primer borrador, E3 selecciona el mismo Atributo para ambas cláusulas; por ello, en el segundo borrador (15.2) elige otro Atributo, el cual reifica (importancia):

⁵¹ En la segunda retroalimentación (directa), el docente indicó la necesidad de aplicar una estrategia adecuada de cohesión, a fin de mantener el referente sin repetirlo literalmente.

(15.2) Se destaca la importancia de [[[no comprender la IA como inteligencia humana sino más como un herramienta (sic) [[que <a pesar de su poder y sus capacidades de [[transformar el mercado laboral]] > también tiene puntos débiles]]]]]. Desde esta perspectiva, es imprescindible [[reformular el sistema educativo, <tanto para los jóvenes como para los adultos,>]] [[para facilitar una buena interacción [con esta tecnología]]].

De este modo, E3 sustituye la proposicionalización atributiva por la presentación desproposicionalizada de lo que el autor concibe como un hecho ya establecido y preexistente en la realidad extratextual. Además, puesto que ya no dispone de una propuesta impersonal, E3 evita la implicación discursiva mediante una estrategia de distanciamiento en el sistema VOZ, la cual le permite encubrir el Agente y focalizar un único participante vinculado al Proceso: la Entidad desproposicionalizada, dispuesta como Información Nueva.

Además, la desproposicionalización del Atributo genera un reajuste en la estructuración sintagmática en (15.2). En el segundo borrador, E3 reduce el complejo clausular incrustado, el cual opera en (15.1) como un participante (Portador) de la cláusula relacional (propuesta impersonal), a fin de instanciar su significado en un constituyente (Posmodificador) del único participante presente en la nueva cláusula material (inagentiva). Así pues, E3 incrusta dicho complejo como un Calificador que acota el significado y la identidad de la Entidad objetivada (calificación indirecta): la importancia de [[[no comprender la IA como inteligencia humana sino más como un herramienta (sic) [[que <a pesar de su poder y sus capacidades de [[transformar el mercado laboral]] > también tiene puntos débiles]]]]]. La inserción de este Posmodificador genera un grupo nominal complejo, en el que E3 explota la posmodificación de Entidades desproposicionalizadas de manera recursiva⁵².

En efecto, dentro del complejo que posmodifica el Atributo reificado, E3 expande dos cláusulas mentales por extensión, específicamente mediante una variación por reemplazo (*no x sino z*). Este vínculo lógico le permite confrontar dos Roles que elaboran circunstancialmente el Fenómeno: la IA (inteligencia artificial), que emerge de una figura desproposicionalizada y objetivada. De este modo, E3 posiciona, indirectamente, una concepción particular sobre el Fenómeno. Por su parte, la frase preposicional que codifica el

⁵² Es necesario acotar que, en la segunda retroalimentación (directa), el docente apuntaló el uso de los signos de puntuación, particularmente, la inscripción de la coma antes del nexo que marca la variación por reemplazo, así como las comas que delimitan la unidad encapsulada. En este sentido, el profesor le destacó a E3 la trascendencia de precisar los mecanismos de puntuación, a fin de jerarquizar adecuadamente las distintas unidades sintagmáticas o sus constituyentes, y, de este modo, facilitar la comprensión de realizaciones densas y empaquetadas, como (15.2).

segundo Rol incluye un grupo nominal complejo cuyo Núcleo, la Entidad metafórica herramienta⁵³ [sic], es posmodificado por otro Calificador. Este es realizado por una cláusula relacional (posesiva) incrustada que establece una elaboración especificativa y restrictiva. En esta cláusula degradada, E3 configura una secuencia que implica una expansión por realce concesivo. En lugar de instanciar sus dos figuras congruentemente en un complejo clausular, E3 metaforiza una de ellas como una circunstancia (Concesión), en una frase preposicional que encapsula dentro de la cláusula. En la realización de este Proceso menor, E3 incluye dos grupos nominales producto de la objetivación de dos figuras como Entidades contingentes (poder y capacidades). A su vez, realza el significado de estas con una nueva cláusula no finita incrustada, cuyo Proceso es concebido como un hecho (calificación indirecta).

Por otro lado, el reacomodo de la cláusula intercalada (alusión a la última sección del ensayo) propició la yuxtaposición de las dos propuestas impersonales de (15.1). En (15.2), E3 acentúa la relación lógica entre ambas unidades al vincularlas paratácticamente con el Adjunto conjuntivo desde esta perspectiva. Este Tema textual⁵⁴ incluye una expresión referencial a la Entidad metaforizada por el grupo nominal complejo en la cláusula previa: un hecho destacado para apoyar el planteamiento de la tesis. De este modo, E3 articula la cláusula continuativa a partir de una circunstancia (Ángulo con connotación causal), con la cual gestiona la negociación argumentativa. La circunstancia favorece la introducción de la propuesta con la que el alumno consolida la explicitación de su tesis, la cual proposicionaliza en una proyección mental interpersonal: una cláusula relacional atributiva en la que incrusta una cláusula no finita (Portador) objetivada como un hecho.

De igual forma, E3 califica el Atributo de la propuesta impersonal al realzarlo (finalidad) mediante la incrustación de una cláusula material transformativa. En el interior de esta, el alumno recurre nuevamente a la reificación de un Proceso para configurarlo como la Meta, la cual objetiva como la realidad que debería fomentarse e incrementarse: [[para facilitar

⁵³ Si bien esta Entidad no corresponde a una forma derivada de la nominalización de un Proceso, su significado metafórico le permite a E3 reificar y objetivar una potencial figura y una proposicionalización relacional. De manera abstracta, esta podría enunciarse así: *x es útil/sirve para y*.

⁵⁴ Además de los Temas tópicos (ideacionales), la GSF contempla la existencia de Temas textuales en la cláusula. Cuando aparecen, estos preceden al Tema tópico de la unidad clausular. Los Temas textuales no participan del significado experiencial de la cláusula; su función es distinta; en la escritura académica, son realizados fundamentalmente por conjunciones o Adjuntos conjuntivos. Estos últimos consisten en grupos adverbiales o frases preposicionales que articulan lógicamente la cláusula que encabezan con el texto precedente. Los Adjuntos conjuntivos (discursivos) abarcan un espectro semántico similar al de las conjunciones (Halliday, 2014).

una buena interacción [con esta tecnología]]. En suma, los ajustes planteados por E3 en (15.2) afinan el establecimiento de las relaciones lógicas y, por tanto, dan mayor solidez a la formulación de la tesis por defender en el ensayo. La yuxtaposición e interrelación de las unidades clausulares, que en su configuración transitiva implican diversas figuras desproposicionalizadas, realizan una subunidad semántica en el texto que responde a la motivación comunicativa de una de las fases de la etapa genérica modelada.

3.1.3.3. Realización de cláusulas relacionales a partir de la reificación de Procesos o Cualidades: predicación de un Atributo o Valor de la Entidad

Una Entidad producto de una MGI puede operar como el participante Portador en una cláusula relacional. Con ello, el escritor puede adjudicarle Atributos o Valores con diversos matices semánticos (Halliday, 2014). A continuación, se exponen algunas muestras en las que los estudiantes recurren a la proposicionalización atributiva e identificativa, por medio de cláusulas relacionales cuyos Portadores consisten en grupos nominales realizados a partir de figuras o secuencias metaforizadas. Lo anterior les permite describirlas, definirlas, caracterizarlas, valorarlas o simbolizarlas en distinto grado dentro del desarrollo argumentativo propio del género ensayístico.

En esta lógica, E1 reduce una figura como una Entidad desproposicionalizada para integrarla en una cláusula relacional atributiva:

(16.1) Todas estas protestas son ciertamente muy diversas, pero todas coinciden en sus reivindicaciones: económicas, sociales pero también democráticas.

Como se observa en (16.1), la nominalización del Proceso *protestar* habilita su premodificación con Indicadores. Estos vinculan la identidad del nombre a partir de la referencia a los movimientos sociales que E1 ha enlistado previamente en su texto. El alumno recupera tal referente para configurarlo como el Portador de la cláusula y, de este modo, predicar una proposición atributiva sobre este. Asimismo, E1 implica oblicuamente su actitud por medio de una modalización epistémica, específicamente, mediante un Adjunto modal de probabilidad, con el que reafirma su certeza sobre el significado proposicional de toda la cláusula. De igual forma, en el sistema VALORACIÓN, se observa una gradación de la ACTITUD del autor, por cuanto E1 intensifica el significado del Atributo (Cualidad).

Con estos recursos interpersonales, E1 aumenta la FUERZA argumentativa en el planteamiento de su tesis. La atribución le permite expandir lógicamente la proposicionalización a partir de la extensión de su significado: E1 coordina la cláusula relacional con una cláusula que establece una adición adversativa (*x y a la inversa z*). De este modo, la cláusula continuativa habilita el posicionamiento de una conceptualización alternativa de la Entidad, un significado lógico central para la declaración de la tesis por sustentar a lo largo del desarrollo argumentativo de su texto. Así pues, el alumno formula un contraste, en apariencia contraintuitivo, que propone examinar en el desarrollo de su ensayo, a partir de una valoración sistemática y abstracta (más allá de los rasgos superficiales), a fin de desentrañar patrones análogos que emergen de causas comunes.

Por otra parte, en (16.2), E1 prescinde del determinante todas en la primera cláusula, para evitar la repetición léxica. De esta manera, lo conserva como una expresión referencial pronominal en la cláusula continuativa:

(16.2) Estas protestas son ciertamente muy diversas, pero todas coinciden en sus reivindicaciones: económicas, sociales y democráticas.

En esta instancia, el alumno también sustituye la conjunción adversativa por una aditiva positiva en la lista que elabora el Proceso reificado reivindicaciones. Así, conserva la conjunción adversativa como un nexos interclausular. Asimismo, de la lista de adjetivos relacionales se colige una relación atributiva con la Entidad de la circunstancia, la cual se deriva de la realización incongruente de un Proceso. A partir del uso de los dos puntos, es posible inferir una relación de elaboración ejemplificativa [P ‘en particular’ Q], por medio de la cual los adjetivos relacionales especifican el significado de la Entidad (Portador). En dicha atribución, el Proceso reificado “se construye como adscrito o atribuido a un atributo: la relación puede interpretarse como la que hay entre un miembro y una clase. El portador se construye como un miembro de la clase descrita por el atributo” (Ghío y Fernández, 2008, p. 107).

Por otro lado, como parte del planteamiento de su tesis (17), E1 reifica un par de figuras para integrarlas como participantes de dos cláusulas relacionales, las cuales intenta vincular lógicamente en un complejo clausular. No obstante, el significado proposicional de aquellas no es congruente con la relación lógico-semántica establecida:

(17) Pero, aunque esta crisis está seguramente globalizada, <en visto (sic) de la multiplicación [de los movimientos sociales], también señala su consustancia (sic) a la propia democracia representativa. Así pues, no se trata aquí de cuestionar profundamente esta [forma de] organización política, sino de repensar su estructura y funcionamiento, de ahondar en ella gracias a nuevas formas y mecanismos [[que pongan de relieve los temas [de la participación y la deliberación]]].

En la primera cláusula (dependiente), E1 configura el nombre abstracto crisis como el Portador de una cláusula relacional circunstancial atributiva. La selección de este supone, además, la inscripción de un significado valorativo (ACTITUD) que contribuye a la elaboración argumentativa. Si bien dicha Entidad no se deriva, estrictamente, de la nominalización de un Proceso, sí implica la reificación de un significado experiencial⁵⁵. A su vez, la selección del Proceso está le permite representar un significado resultativo. En este sentido, E1 encapsula una circunstancia asociada al Proceso, a partir de la desproposicionalización de una figura que reifica como el ente causal: esta crisis está seguramente globalizada, <en visto (sic) de la multiplicación [de los movimientos sociales] > (...).

Por su parte, en la segunda cláusula (dominante) se observa la emergencia de un vínculo simbólico mediante una proposición identificativa. Siguiendo a Ghío y Fernández (2008), una unidad clausular relacional identificativa supone la presencia de “dos roles participantes que pertenecen a diferente orden de abstracción y se relacionan entre sí de manera simbólica, como la relación que se establece entre símbolo y significado” (p. 107). Uno de estos participantes, el Valor o significado más abstracto, corresponde a la reificación de la Cualidad *consustancial*. A su vez, E1 recupera elípticamente el referente esta crisis para configurarlo como el Símbolo que identifica el Valor en la cláusula: Ø también señala su consustancia⁵⁶ (sic) a la propia democracia representativa. De este modo, una de las Entidades sirve para identificar la otra en una relación de simbolización entre un plano de expresión y un plano de contenido, de modo que el Proceso seleccionado se aproxima al significado identificativo de verbos de prueba como *indicar*, *sugerir*, *evidenciar* o *reflejar*. La realización

⁵⁵ De hecho, el DLE define este sustantivo abstracto como un “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados” (Real Academia Española, 2023).

⁵⁶ En la segunda retroalimentación (directa), el docente indicó que, en español, la forma precisa para nominalizar la Cualidad *consustancial* es *consustancialidad*. Este caso corresponde a un uso parcial de la MGI en virtud de una inconsistencia formal (morfología derivativa). No obstante, se observa la emergencia del mecanismo lexicogramatical subyacente para satisfacer una motivación comunicativa, tanto en el ámbito ideacional como en el interpersonal.

incluso puede ser parafraseada en una cláusula relacional agnada: *x es señal de y*. Asimismo, E1 refuerza la relación entre los participantes al premodificar la Entidad identificada con un Indicador posesivo, que establece una referencia anafórica con la Entidad identificadora.

Ahora bien, aunque la proposicionalización de cada cláusula relacional puede considerarse congruente, el vínculo lógico desplegado por E1 entre estas provoca una representación incoherente; de hecho, contradice, de cierta forma, los significados proposicionales de las cláusulas. E1 liga estas unidades mediante un vínculo hipotáctico a partir de una relación lógico-semántica de extensión adversativa (*x y a la inversa z*), de modo que establece una oposición entre los significados experienciales de cada unidad clausular. Sin embargo, se infiere que, en lugar de un contraste, la cláusula presentada como dominante elabora el significado de la otra.

En este sentido, se podría mantener el vínculo hipotáctico para realizar una relación lógica de expansión por elaboración, en la cual la segunda cláusula correspondería a una glosa descriptiva que amplía y precisa el significado proposicional de la primaria. De este modo, el Símbolo o Identificador correspondería a todo el contenido experiencial de la primera cláusula relacional, pues su reificación es un indicador, señal o manifestación del participante más abstracto. Por ello, en lugar de la elipsis, el mecanismo cohesivo pertinente es la expresión referencial pronominal *lo cual*, que permite condensar y recuperar un significado proposicional: *esta crisis está globalizada debido a la multiplicación de los movimientos sociales, lo cual señala su consustancialidad a la propia democracia representativa*. Otro mecanismo posible es la reificación de la primera figura para estructurar una única unidad clausular: *la globalización de esta crisis, debido a la multiplicación de los movimientos sociales, señala/es señal de su consustancialidad a la propia democracia representativa*⁵⁷. Es evidente, entonces, la necesidad de plantear nuevos ciclos de retroalimentación y reajuste, a fin de negociar la mejora del texto en los distintos niveles textuales, tanto lexicogramaticales como semánticos, en relación con las tres metafunciones.

⁵⁷ Las proposiciones relacionales con un verbo de prueba o evidencia son una posible instanciación incongruente de una relación lógica de causa. Así pues, también se podría precisar una realización agnada mediante una cláusula relacional causativa como las modeladas durante la fase de deconstrucción. Una cláusula que tematiza el efecto es la siguiente: *la globalización de esta crisis (por la multiplicación de los movimientos sociales) surge/se deriva de su consustancialidad a la propia democracia representativa*. Es importante acotar que esta realización incongruente genera la proposicionalización del vínculo lógico en una unidad clausular. Este mecanismo se ejemplifica con mayor detalle en el apartado 3.1.3.4.

Por otro lado, la instancia (18.1) corresponde a la fase en la que E4 anticipa un conjunto de nociones fundamentales para abordar el problema específico de su ensayo:

(18.1) Con la ayuda del siguiente texto, los conceptos [de “*erosión democrática*”, “*deepfakes*”, “*software de IA*” y “*soft power*”] servirán como explicaciones [a la tesis].

En su primer borrador, el alumno proposicionaliza el contenido de esta fase mediante la realización de una cláusula relacional identificativa. Así pues, configura los dos participantes inherentes a partir de la abstracción de una serie de figuras. Para establecer el Símbolo, E4 conforma un grupo nominal complejo: constituye como Núcleo la Entidad abstracta conceptos, y la posmodifica con una lista de cuatro términos especializados, los cuales se derivan de la objetivación de distintas figuras: los conceptos [de “*erosión democrática*”, “*deepfakes*”, “*software de IA*” y “*soft power*”]. Si bien no brinda una traducción aproximada para la mayoría de ellos, E4 forma un tecnicismo en español mediante la reificación del proceso *erosionar* y su posmodificación (Clasificador).

En todo caso, los cuatro términos especifican el significado referencial del Núcleo, el cual es un sustantivo muy general; de este modo, E4 conforma una unidad referencial (un Símbolo). Asimismo, aunque no corresponda estrictamente a una función de Foco, la expresión los conceptos de proyecta una focalización o perspectiva particular sobre la lista de las Entidades: sugiere una categorización general de los nombres especializados vinculada con la función de estos en el texto. A su vez, E4 configura el Valor a partir de la objetivación de un Proceso: explicaciones [a la tesis]. El alumno liga este Valor con el Símbolo por medio del Proceso identificativo servirán como. Con este, la representación de los participantes inherentes es cercana a la de un Rol y un Actor, respectivamente.

En la retroalimentación, el docente le sugiere a E4 mejorar dos aspectos centrales. Por una parte, le propone precisar la selección léxica de la Entidad que opera como Valor. Por otra parte, el profesor destaca que la incorporación de la frase preposicional con la ayuda del siguiente texto, como una circunstancia asociada al Proceso (Manera: medio), desestabiliza la coherencia de la proposición. En efecto, la presencia de esta circunstancia genera una duplicidad semántica o circularidad innecesaria, que no es compatible con el significado desplegado por el Proceso identificativo de la cláusula. En esta, E4 conceptualiza el texto ensayístico como un medio para sí mismo, al menos para una de sus partes constituyentes: la

tesis apoyada. Así pues, en el segundo borrador, E4 reformula la realización de algunos elementos de la cláusula relacional:

(18.2) A lo largo del argumento⁵⁸, los conceptos de [“erosión democrática”, “deepfakes”, “software de IA” y “soft power”] serán vitales [[para apoyar la tesis]].

Como se observa en la instancia anterior, E4 replantea el tipo de circunstancia tematizada: metaforiza el texto como una Extensión espacial, en lugar de concebirlo como un Medio:

Si bien este ajuste habilitaba la selección del Proceso identificativo propuesto en (18.1), en el segundo borrador el alumno lo sustituye por uno atributivo: serán. En consecuencia, reconceptualiza el primer participante como un Portador al que le adjudica el Atributo vitales [[para apoyar la tesis]], cuyo dominio⁵⁹ es acotado por una cláusula incrustada. Además, E4 genera una gradación de la ACTITUD, pues intensifica el significado de la atribución al realizarla mediante un elativo léxico.

3.1.3.4. Proposicionalización de una secuencia mediante su realización incongruente

Una secuencia realizada congruentemente se instancia en un complejo clausular que sostiene una relación lógico-semántica entre el contenido proposicional de cada cláusula. La realización incongruente puede generar un realineamiento transitivo en el que las figuras de la secuencia pasan a ser concebidas como participantes de una unidad clausular. De este modo, la relación lógica se conceptualiza experiencialmente, lo cual ensancha su potencial semogénico. El significado vinculado con la temporalidad de los procesos verbales se amplía: si bien en una secuencia existe una relación lógico-semántica que es temporalmente invariable, en las secuencias transferidas como cláusulas dicha relación se configura como un Proceso. Este, en contraste con las relaciones lógicas, emerge en la lexicogramática como un evento que se despliega en el tiempo. Así pues, la expresión de la relación lógica como Proceso accede a una conceptualización de la temporalidad manifestada en los sistemas TIEMPO, ASPECTO y MODO. Asimismo, la experiencialización de las secuencias puede ser

⁵⁸ Ciertamente, el significado de esta reificación no corresponde al sinónimo más apropiado para el nombre *el texto*, específicamente, para el ensayo argumentativo. Se considera que algunas formas pertinentes para este contexto serían *argumentación*, *desarrollo argumentativo* o *elaboración argumentativa*, las cuales consisten en Entidades (secuencias textuales) compuestas por una concatenación de *argumentos*.

⁵⁹ Ver nota 43.

reforzada por el aporte semántico de algunos verbos (Procesos) y preposiciones (Procesos menores) que implican determinadas relaciones lógicas (Halliday, 2014).

En los ejemplos que se comentan en este subapartado, la MGI se revela como un recurso interpersonal valioso para organizar la negociación de los significados en el curso de la argumentación. Al metaforizar una secuencia en una cláusula, los alumnos le confieren el estatus interpersonal de proposición o propuesta⁶⁰, de tal forma que su significado resulta argumentable. La proposicionalización de las secuencias les permite, entonces, modalizarlas⁶¹, discutir las o negociarlas interpersonalmente de distintas formas.

En (19.1), E6 postula parte de su tesis mediante el establecimiento de un contraste con un vínculo paratáctico de extensión adversativa:

(19.1) Por un lado, la inteligencia artificial puede ser una oportunidad [[para mejorar nuestras sociedades]]. Pero, por otro lado, a los grandes beneficios [de la inteligencia artificial] vienen ligados algunos retos y desafíos.

Las cláusulas con las que E6 conforma este complejo clausular corresponden a proposiciones declarativas realizadas a partir de la reducción de una serie de figuras, las cuales devienen en participantes de la configuración transitiva de la cláusula. De este modo, E6 desproposicionaliza el contenido experiencial de aquellas para incorporarlas, respectivamente, en dos nuevas proposiciones. En la primera cláusula, E6 argumenta su proposición a partir de la siguiente estructura de Modo⁶²: la inteligencia artificial puede. El

⁶⁰ Cuando realiza una selección en el sistema MODO, el usuario de la lengua asume un rol discursivo y asigna un rol complementario a su(s) interlocutor(es), en este caso, los potenciales lectores de su elaboración argumentativa. En esta lógica, las unidades clausulares pueden realizar proposiciones o propuestas: las primeras se relacionan con el intercambio de información; las segundas, con el intercambio de bienes y servicios. De esta manera, según las elecciones lexicogramaticales en el sistema MODO, las proposiciones pueden ser declaraciones o interrogaciones; las propuestas, ofrecimientos u órdenes. Asimismo, las primeras pueden ser graduadas mediante los mecanismos de modalización epistémica; las segundas, mediante los recursos moduladores (Ghío y Fernández, 2008).

⁶¹ Mediante los recursos modalizadores, el usuario de la lengua determina cuáles son, de acuerdo con su perspectiva, las probabilidades u obligaciones implicadas en lo que comunica. En la teoría sistémica, existen dos tipos fundamentales de modalidad: la **modalización** (epistémica) y la **modulación** o modalización deóntica. La primera se asocia con el modo indicativo y el intercambio de información. Por ello, con los mecanismos modalizadores, el escritor alude al grado de probabilidad o de frecuencia implicada en una proposición. Por su parte, la modalización deóntica se liga con el modo imperativo y con el intercambio de bienes y servicios. Con los mecanismos vinculados a este tipo de modalización, el escritor modula el grado de obligación o necesidad, o de inclinación o disposición relacionado con una propuesta. Ahora bien, para realizar la gradación de los significados epistémicos o deónticos, el escritor dispone de distintos recursos lexicogramaticales: operadores modales finitos (los verbos conjugados en el Modo), Adjuntos modales y proyecciones mentales o verbales impersonales (Ghío y Fernández, 2008).

⁶² En la cláusula como intercambio, el **Modo** corresponde a la unidad funcional esencial de la proposición; es el componente que comporta la argumentatividad de la cláusula y la configura como un evento interactivo. Se compone

sujeto corresponde a una figura objetivada, específicamente, a la objetivación conceptual de un fenómeno tecnológico y social complejo, sobre el que E6 propone una relación de simbolización (identificativa) por medio del Predicador⁶³ ser. De esta manera, le asigna el Valor una oportunidad [[para mejorar nuestras sociedades]], el cual consiste, asimismo, en otra figura metaforizada. Tal reducción le permite a E6 configurar una Entidad a la que realiza mediante una cláusula incrustada cuyo contenido proposicional queda subsumido al significado objetivado del Núcleo.

Por su parte, en la segunda cláusula del complejo, E6 recurre a la proposicionalización de una cláusula relacional circunstancial identificativa a partir de la reducción de dos pares de figuras: por un lado, el Proceso reificado beneficios, al cual premodifica con el Descriptor actitudinal grandes (VALORACIÓN) e identifica con la Cualidad reificada inteligencia artificial; por otro, la coordinación de los Procesos cosificados retos y desafíos, los cuales son premodificados por un determinante inespecífico. Sin embargo, E6 presenta una inconsistencia al configurar la proposición, en virtud de la estructuración sintagmática de la cláusula. Se infiere que el Sujeto corresponde a la primera Entidad dispuesta en la cláusula, pues consiste en un Tema (Información Dada) que recupera, de manera objetivada, el Valor de la cláusula previa para avanzar la predicación (Información Nueva), la cual completa el significado adversativo explicitado por el nexos interclausular. No obstante, E6 antepone a dicho grupo nominal la preposición *a*, que corresponde a la preposición regida por el Predicador especificado en voz pasiva: *ligados*. En consecuencia, E6 genera una inversión sintagmática que distorsiona el significado proposicional de la cláusula: a pesar de ocupar la posición prototípica de Sujeto junto al Finito, E6 representa tal Entidad como un

de dos partes que, si bien comparten una motivación semántica, poseen funciones especializadas: **Finito** y **Sujeto**. El Finito corresponde al componente verbal (conjugado) del Modo que vincula la proposición con su contexto en el evento discursivo. Las principales funciones de este componente son las siguientes: la referencia o circunscripción al tiempo del discurso: ¿durante cuánto tiempo en relación con el momento de la enunciación es relevante o válida la proposición? La modalidad: ¿en qué medida es válida la proposición? La polaridad: ¿la proposición ostenta una validez positiva o negativa? Por su parte, el Sujeto es el constituyente nominal del Modo que completa el significado necesario para conformar una proposición: una Entidad respecto a la cual la proposición puede afirmarse o negarse. En este sentido, el Sujeto es la Entidad sobre la cual se predica algo (Ghío y Fernández, 2008).

⁶³ El elemento interpersonal del **Predicador** corresponde al segmento del grupo verbal distinto al operador modal o temporal que actúa como Finito en el Modo. No obstante, en algunas realizaciones, el Predicador puede fusionarse con el Finito. Las funciones principales del Predicador son especificar el tipo de Proceso que se predica sobre el Sujeto, determinar la voz activa o pasiva, y explicitar otros aspectos y fases realizados prototípicamente por los infinitivos, participios y gerundios (Ghío y Fernández, 2008).

Complemento⁶⁴ vinculado al Predicador: Pero, por otro lado, a los grandes beneficios [de la inteligencia artificial] vienen ligados algunos retos y desafíos.

A la luz de las observaciones brindadas en la retroalimentación, E6 plantea una serie de reformulaciones en su segundo borrador:

(19.2) La inteligencia artificial genera una oportunidad [[para mejorar las sociedades]]; sin embargo, esta por otro lado <aunque tiene la posibilidad de [[generar grandes beneficios [dado el gran poder [[que con lleva (sic)]]]]],> igualmente carga con una gran responsabilidad. Esta responsabilidad viene ligada con múltiples retos y desafíos.

En cuanto a la primera proposición (primera cláusula relacional), la estudiante prescinde de la graduación epistémica (probabilidad) realizada por el operador finito. De este modo, E6 opta por fusionar el Finito y el Predicador en el Proceso relacional causativo genera, con el cual aumenta la seguridad o certeza sobre su proposición declarativa. Esta construcción se asemeja a las realizaciones empaquetadas de las secuencias causales modeladas en la fase de deconstrucción, en las cuales la relación lógica se proposicionaliza en la TRANSITIVIDAD NUCLEAR de la cláusula (ver Anexo 9). Además, el significado léxico del verbo seleccionado condensa la relación semántica causal, de modo que E6 representa, en la lexicogramática, el vínculo lógico como un evento que se despliega en el tiempo presente, el cual resulta relevante para el momento de la enunciación.

Por otra parte, E6 mantiene en el segundo borrador el vínculo paratáctico de extensión adversativa, no obstante, complejiza la segunda unidad clausular al expandirla hipotácticamente en una relación de realce (condición como concesión): sin embargo, esta por otro lado <aunque tiene la posibilidad de [[generar grandes beneficios]] [dado el gran poder [[que con lleva (sic)]]]],> igualmente carga con una gran responsabilidad. En la cláusula dependiente, E6 también reifica y desproposicionaliza una figura para predicar con ella una atribución

⁶⁴ En la cláusula como intercambio, el **Complemento** es un elemento perteneciente al Resto, es decir, la estructura distinta al Modo (Sujeto + Finito). Se trata de un elemento que, si bien no es el Sujeto, tiene el potencial de serlo; podría asignársele el valor interpersonal de responsabilidad modal, esto es, elevarlo a núcleo de un argumento. Al ostentar el estatus de Sujeto posible, se realiza típicamente en un grupo nominal (Halliday, 2014). En español, se asocia, prototípicamente, con los participantes que realizan las funciones sintácticas de objeto directo o indirecto (Ghío y Fernández, 2008). Sin embargo, Halliday (2014) contempla la existencia de Complementos en cláusulas relacionales circunstanciales, los cuales son realizados por frases preposicionales o grupos adverbiales. Este teórico afirma que, debido a dicha clasificación categorial, una mirada “desde abajo” podría concebirlos como Adjuntos en lugar de Complementos. Sin embargo, al examinarlas “desde arriba”, tales unidades se asemejan a otros Complementos: se revelan como participantes inherentes al Proceso y no como meras circunstancias concomitantes.

posesiva sobre otra figura degradada, que recupera a partir del pronombre (esta), el cual es una expresión referencial de la inteligencia artificial. Asimismo, en la proposición dependiente, E6 inscribe, oblicuamente, un vínculo causal, al degradar una figura como circunstancia.

Ahora bien, en la cláusula dominante, E6 establece una proposición a partir de la reducción de dos figuras en una nueva relación posesiva atributiva: Ø carga con una gran responsabilidad. Gracias a esta predicación sobre el Sujeto recuperado elípticamente (la inteligencia artificial), E6 completa el significado adversativo postulado en el complejo clausular original. Asimismo, esta realización le permite a E6 reajustar la imprecisión entre el Sujeto y el Complemento señalada en la segunda cláusula del primer borrador. En (19.2), la alumna elabora la Entidad presente en el Complemento con una gran responsabilidad, al recuperarla como el Sujeto de la cláusula continuativa. En esta, E6 retoma el Finito y el Predicador pasivo seleccionados en (19.1) (viene ligada), de modo que completa el Resto con la frase preposicional con múltiples retos y desafíos.

En la segunda retroalimentación (directa), el docente indica que, en virtud del ensanchamiento de las relaciones lógicas entre las cláusulas, es importante depurar la selección de las conjunciones y Adjuntos conjuntivos, a fin de evitar duplicidades innecesarias o una sobrecarga del significado procedimental de estos. Lo anterior provoca una distorsión en la comprensión lectora. En este sentido, el profesor suprimió el Adjunto por otro lado, puesto que E6 prescinde, en la segunda versión de su texto, de la contraparte por un lado, y porque la presencia del Adjunto sin embargo, como Tema textual, resulta suficiente para explicitar la contraposición lógica. El docente también replanteó el orden sintagmático de la cláusula reposicionando la expresión referencial luego de la conjunción y antes del Finito, con el que forma el Modo: *sin embargo, aunque esta tiene la posibilidad de [[generar grandes beneficios]]* (...).

Asimismo, (20.1) y (21.1) ejemplifican la realización incongruente de una relación lógica a partir de la degradación del significado experiencial de dos cláusulas potenciales, las cuales se reducen a elementos de una cláusula relacional causativa. Estas construcciones se corresponden con los esquemas de ajuste metafórico modelados en la deconstrucción (ver Anexo 9). En (20.1), E5 proposicionaliza declarativamente el contenido de una secuencia que supone una relación de causalidad:

(20.1) Finalmente, propone que los cambios políticos en las décadas anteriores fueron causados por los incrementos tecnológicos [en el campo [de los medios [de comunicación]]], y la siguiente unificación [de las empresas [de comunicación]].

En esta lógica, E5 degrada el contenido experiencial de dos figuras, a fin de conformar los participantes objetivados de la unidad clausular. A su vez, para instanciar el Proceso congruente de la cláusula, el alumno elige como Predicador un verbo relacional causativo en voz pasiva (causados). De este modo, configura, como el Sujeto de la cláusula, el grupo nominal complejo los cambios políticos en las décadas anteriores⁶⁵.

De igual forma, E5 coordina dos figuras degradadas para constituir las como el Complemento de la frase preposicional que opera como Adjunto⁶⁶ en el Resto de la cláusula: por los incrementos tecnológicos [en el campo [de los medios [de comunicación]]], y la siguiente unificación [de las empresas [de comunicación]]. Es importante acotar que, para el segundo borrador (20.2), E5 reconceptualiza una de dichas Entidades, por cuanto reemplaza el Proceso reificado incrementos por la forma objetivada progresos:

(20.2) Finalmente, propone que los cambios políticos en las décadas anteriores fueron provocados por los progresos tecnológicos [en el campo [de los medios [de comunicación]]] y la unificación [de las empresas [de comunicación]].

Esta precisión comporta efectos interpersonales en la gradación del sistema ACTITUD; el nuevo Proceso objetivado implica, en su propio significado léxico, una Cualidad valorativa⁶⁷.

En todo caso, E5 cristaliza la relación lógica de manera experiencial, es decir, mediante el propio significado léxico del Proceso, que configura como un evento desplegado

⁶⁵ Este grupo nominal complejo también corresponde a un Tema en el que el E5 objetiva contenido proposicional previo, sobre el cual predica Información Nueva.

⁶⁶ En la cláusula como intercambio, el **Adjunto** (circunstancial) corresponde a una función que no forma parte del Modo, sino del Resto. De manera prototípica, el Adjunto es realizado por un grupo adverbial o una frase preposicional (preposición + grupo nominal), de manera que no tiene la posibilidad de ser Sujeto de la cláusula; más bien, es un elemento que expresa un significado circunstancial asociado al Predicador (metafunción experiencial). Con todo, las frases preposicionales poseen su propia estructura interna, en la cual contienen un grupo nominal que opera como Complemento. Por tanto, si bien el Adjunto en sí mismo no puede devenir en Sujeto, uno de sus constituyentes, que es Complemento en otro rango, sí ostenta el potencial de convertirse en Sujeto.

⁶⁷ Debido a la naturaleza prototípicamente nominalizada y abstracta del discurso académico, las Cualidades tienden a realizarse incongruentemente en él; aún más, los adjetivos evaluativos actitudinales pueden relacionarse sistémicamente con Procesos que podrían instanciarse de forma reificada en el texto (Hood y Martin, 2005). En (20.1), la Entidad progresos objetiva el significado de un Proceso que, a su vez, se vincula con la Cualidad actitudinal *mejor*. En su forma congruente, tal proceso supone, necesariamente, la conceptualización valorativa de “avanzar, mejorar, hacer adelantos en determinada materia” (DLE, 2023).

en un tiempo determinado en relación con el momento de la enunciación. La experiencialización del vínculo lógico también es reforzada por el aporte semántico de la preposición que encabeza la circunstancia (Adjunto), en la que E5 reifica y distingue dos Entidades causales. Es importante destacar que esta proposición declarativa corresponde a la cláusula dependiente de una proyección verbal por metonimia, es decir, corresponde a una Locución afirmada por el texto mismo (Emisor). De este modo, E5 sintetiza, en la alusión a la estructura argumentativa de su ensayo, el contenido proposicional de la última sección.

Por su parte, en (21.1), E4 reduce una secuencia en una cláusula relacional causativa con la que realiza una proposición interrogativa:

(21.1) Finalmente, ejemplos [[de cómo el socavamiento [de la democracia] está motivado por su utilidad [como combustible [[para legitimar sus propias políticas internas]]]]].

En tal proposición, el alumno reifica el significado experiencial de un Proceso y de una Cualidad. De este modo, vincula las Entidades resultantes mediante un Proceso congruente: un Finito conjugado en presente (está) + un Predicador realizado en voz pasiva (motivado). Para este último elemento, E4 elige un Proceso que supone, en sí mismo, una causación. En esta lógica, el estudiante configura una proposición en la que interroga retóricamente por una circunstancia (Manera) vinculada a la predicación sobre un Sujeto: el socavamiento de la democracia. La realización habilita representar la Entidad causal como un Adjunto: por su utilidad [como combustible [[para legitimar sus propias políticas internas]]]. Con todo, E4 indirecciona el contenido proposicional de esta cláusula al incrustarla como el Calificador de una Entidad que reifica una operación discursiva del ensayo: ejemplos [[de cómo el socavamiento de la democracia está motivado por su utilidad [como combustible [[para legitimar sus propias políticas internas]]]]]. Con esta estructura, E4 adelanta cuál es el contenido de la última sección de su texto argumentativo, en la cual ha de ilustrar la interrogante aludida.

No obstante, en (21.1), E4 no constituye este grupo nominal complejo como participante de una cláusula, debido a que no lo vincula con ningún Proceso. De este modo, la proposición queda trunca: E4 no predica nada sobre este otro Sujeto. Así pues, en el segundo borrador (21.2), el alumno configura un Modo a partir del Sujeto (grupo nominal complejo que incluye la secuencia metaforizada como calificación indirecta) y un Finito expresado en futuro; además selecciona un Predicador en voz pasiva:

(21.2) Finalmente, ejemplos [[de cómo el socavamiento [de la democracia] está motivado por su utilidad [como combustible [[para legitimar políticas ruso-chinas]]]]] serán dados.

Ciertamente, esta opción responde a una estrategia de impersonalización que permite, por una parte, tematizar el Sujeto (la Meta del Proceso material) y, por otra, prescindir del Adjunto, una frase preposicional en cuyo Complemento podría codificarse el Actor del Proceso.

Empero, esta disposición sintagmática parece apuntar a la transferencia retórica de un patrón textual habitual en el registro académico del inglés. Por ello, en la segunda retroalimentación (directa), el profesor sustituye la realización receptiva agentiva por una no agentiva⁶⁸, a fin de mantener la simetría con la forma en que E4 presenta el resto de apartados previos (ver Anexo 37). Además, reinvierte las unidades textuales de la cláusula: traslada el Sujeto a la posición remática, en calidad de Información Nueva, puesto que la enunciación del Proceso es el elemento predecible en la estructuración convencionalizada de la fase en cuestión.

⁶⁸ De acuerdo con Ghío y Fernández (2008), en las construcciones pasivas cuasireflejas, el pronombre *se* se posiciona como Tema de la cláusula, lo cual motiva la inversión del orden del Sujeto. Estas teóricas no categorizan el elemento pronominal como un participante propiamente dicho, sino como un reflejo de un participante presente en la estructura remática. Estas lingüistas se basan en la postura planteada por Mc Cabe (1999), quien propone la existencia del Tema *se*, el cual cumple una función anticipatoria similar al existencial *hay*. Sin embargo, *se* no es, necesariamente, un marcador de existencialidad, pues tiene el potencial de aparecer junto a cualquier tipo de Proceso. Con todo, *se* permite desplazar la información destacada a la posición remática, y simultáneamente indica que la agencia no es un componente relevante para la enunciación.

3.1.4. Análisis de los significados textuales realizados por la MGI en la muestra

3.1.4.1. Tratamiento de las Entidades como referentes discursivos: establecimiento de relaciones cohesivas en el texto

Las figuras metaforizadas en grupos nominales acceden a los sistemas textuales de este grupo: DETERMINACIÓN y REFERENCIA. En consecuencia, la unidad incongruente puede ser tratada y rastreada, en términos textuales, como un referente discursivo: ya sea como inespecífico o específico, o como no identificable o identificable. En este último caso, su identidad resulta recuperable para el lector (Halliday, 2014). En los siguientes ejemplos, los alumnos configuran Entidades abstractas a partir de la MGI, las cuales recuperan posteriormente en el discurso mediante distintas expresiones referenciales. Estas ostentan el estatus textual de identificabilidad, por cuanto remiten endofóricamente a un referente específico. En todas las instancias, la referencia es anafórica⁶⁹, o sea, la expresión referencial apunta a un elemento previo (antecedente). En las tres instancias ilustradas, se observa el uso de la referencia anafórica posesiva para recuperar una figura reificada previa y, de este modo, predicar información Nueva sobre uno de sus componentes o facetas.

En la cláusula incrustada presente en (21.2), E5 establece una correferencialidad entre la Entidad presentada en el Tema y la Entidad que integra la circunstancia dispuesta en la estructura remática de la cláusula. La segunda Entidad corresponde a una Cualidad reificada, la cual es identificada, anafóricamente, como una dimensión perteneciente a la figura objetivada el socavamiento [de la democracia]. E5 constituye la expresión referencial a partir de un mecanismo gramatical promovido por la MGI: el uso de un Indicador específico, en concreto, un determinante posesivo. En este caso, el estatus de especificidad promovido por este modificador del nombre es coincidente con el estatus de identificabilidad en el texto. Asimismo, en esta instancia, el movimiento anafórico se despliega dentro de los límites de la misma unidad clausal.

En (22.2), E4 recurre al mismo mecanismo gramatical para establecer dos Entidades abstractas como correferenciales; sin embargo, la referencia anafórica trasciende los límites estructurales de la cláusula:

⁶⁹ Existen dos estrategias anafóricas primarias para rastrear referentes a medida que el texto se despliega. El escritor puede emplear, por una parte, un ítem de referencia personal (pronombre personal o un determinante posesivo); por otra, un nombre específico. A su vez, un nombre especificado puede consistir en un sustantivo inherentemente específico (nombre propio) o un sustantivo común –que opere como Entidad– modificado por un Indicador (determinante demostrativo) (Halliday, 2014).

(22.2) Más específicamente, el lugar [en constante crecimiento] [[que ocupan las redes sociales en la vida [de [la mayoría de] los estadounidenses]] es un escenario ideal [[donde los actores extranjeros pueden minar la democracia en los EE.UU.]], que sirven como modelo [de democracia] en todo el mundo. De hecho, este texto argumenta que las autocracias [de China y Rusia] utilizan las redes sociales para propagar discursos antidemocráticos [a través de la desinformación] y, por lo tanto, socavan la democracia estadounidense reduciendo su influencia.

Al final del fragmento, el E4 formula una cláusula continuativa a partir de una expansión paratáctica de realce de causa. A su vez, dicha cláusula es realizada (causa con énfasis en el efecto) hipotácticamente por una cláusula dependiente no finita. En la estructura remática de ambas (dominante y dependiente), E4 postula dos Entidades abstractas correferenciales que, en términos transitivos, corresponden a la Meta de cada Proceso congruente: la democracia estadounidense y su influencia.

Asimismo, la Meta dispuesta como contenido remático en la cláusula dependiente consiste en una figura reificada que especifica la faceta o aspecto de la primera Entidad que está siendo impactado. Esta realización se deriva de un ajuste surgido de la primera retroalimentación (puente): el docente le indica al estudiante que ha repetido, en el mismo párrafo introductorio, la cláusula dependiente descriptiva (elaboración) que sirve como modelo en todo el mundo (22.1), lo cual disminuye la informatividad del texto (primer borrador):

(22.1) Específicamente, el lugar colosal [[que ocupan las redes sociales en la vida [de [la mayoría de] los estadounidenses]]] es un escenario ideal [[donde los actores extranjeros pueden minar la democracia en los EE.UU.]], que sirven como modelo [de democracia] en todo el mundo. De hecho, el siguiente texto argumenta que las autocracias [de China y Rusia] utilizan las redes sociales para propagar discursos antidemocráticos [a través de la desinformación] y, por lo tanto, socava (sic) la democracia estadounidense, que sirve como modelo en todo el mundo.

Así pues, en el segundo borrador (22.2), E4 empaqueta y reconceptualiza el contenido experiencial de la glosa descriptiva mediante la reificación de un Proceso, al cual premodifica con un Indicador (determinante posesivo) que participa en el sistema REFERENCIA.

Por otra parte, en (23), E1 empaqueta una figura en una Entidad a la que premodifica con un Indicador (determinante demostrativo endofórico) y un Foco: esta [forma de]

organización política, a fin de crear un hiperónimo que recupere un antecedente abstracto (democracia representativa):

(23) (...) también señala su consustancia a la propia democracia representativa. Así pues, no se trata aquí de cuestionar profundamente esta [forma de] organización política, sino de repensar su estructura y funcionamiento, de ahondar en ella gracias a nuevas formas y mecanismos [[que pongan de relieve los temas [de la participación y la deliberación]]].

El establecimiento de esta correferencia le permite a E1 avanzar en la enunciación de su tesis al proponer una relación lógica de extensión, específicamente, de variación por reemplazo. De este modo, el alumno genera un contraste del tipo parte-todo en relación con el contenido remático de las dos cláusulas. E1 descarta la validez de la primera proposición, que implica la totalidad de la Entidad abstracta, para reafirmar, inmediatamente después, la validez de una proposición que focaliza dos aspectos o dimensiones particulares del referente discursivo: no se trata aquí de [[[cuestionar profundamente esta [forma de] organización política, sino de repensar su estructura y funcionamiento]]]. Ambas facetas corresponden a figuras que han sido reificadas como Entidades abstractas, de manera que pueden ser premodificadas por un Indicador posesivo que, al igual que en los ejemplos anteriores, desempeña un rol en el sistema REFERENCIA.

E1 amplía la cadena referencial de la Entidad democracia representativa, pues expande la proposición validada con la adición de una nueva cláusula, en la cual emplea una expresión referencial pronominal con la que recupera dicho referente discursivo: de ahondar en ella gracias a nuevas formas y mecanismos [[que pongan de relieve los temas [de la participación y la deliberación]]]. La referencia anafórica permite concebirla como una realidad objetivada en una circunstancia espacial presente en la estructura remática de la nueva cláusula. Asimismo, en la circunstancia de Manera (medio), E1 posmodifica el Núcleo del Complemento con una cláusula incrustada que opera como Calificador. Esta función especifica la referencia del Núcleo a partir de su relación con otras entidades discursivas: los temas [de la participación y la deliberación]. E1 premodifica este par de Procesos reificados con un artículo definido (Indicador), con el cual establece una referencia demostrativa particular. Con este Indicador, anuncia que la identidad de ambas realidades objetivadas es específica (Halliday, 2014) y puede reconocerse a partir del propio cotexto: se trata de dimensiones, en

principio, constitutivas de la forma de organización política en cuestión. Es decir, su identidad específica cobra sentido a partir de su pertenencia a una Entidad ya conocida en el texto.

3.1.4.2. Creación de grupos nominales complejos que contribuyen a la distribución y el progreso informativo: realización en el sistema TEMA

El otro efecto textual desplegado por la MGI se relaciona con cómo gestiona el autor la creación de su texto. La MGI también motiva nuevas correspondencias entre los *cuanta* de información ideacional y textual. Por ejemplo, la metaforización de una secuencia en una cláusula genera una correspondencia con los patrones transitivos de la estructura clausular. En virtud de esto, aquella se integra en el dominio organizacional Tema + Rema, propio de la cláusula, y por extensión, en la organización Dado + Nuevo de la unidad de información. Asimismo, un grupo nominal producto de la reificación de un contenido experiencial presente en el discurso previo puede operar en el dominio de una cláusula no congruente, y a tal grupo se le puede asignar un estatus textual de Tema. Esta reconfiguración articula, entonces, un patrón textual de Tema + Rema. Debido a que toda cláusula es también una unidad de información, la cláusula no congruente permite gestionar el flujo discursivo en términos de información Dada y Nueva. En las realizaciones no marcadas, el Tema coincide con la información Dada (Halliday, 2014).

El ejemplo (5) muestra las dos primeras cláusulas con las que E3 abre el párrafo introductorio de su ensayo. En la primera cláusula declarativa, el estudiante presenta la temática general de su texto y, para ello, posiciona una circunstancia como primer elemento experiencial: En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha cobrado cada vez más importancia como una tecnología emergente y disruptiva. El anclaje informativo marcado⁷⁰ permite darle prominencia a una referencia temporal, a partir de la cual el contenido remático puede ser

⁷⁰ El sistema TEMA se asocia con la manera de organizar la información en el interior de cada cláusula y, por medio de esta, con la forma de gestionar la organización del texto. Así pues, la cláusula cuenta con dos unidades textuales fundamentales: el Tema, la posición inicial de la cláusula que forma un contexto local o punto de partida desde el cual se le da una orientación particular al mensaje, y el Rema, el resto de la información hacia donde avanza la cláusula luego de su punto de partida. El Tema (tópico) se reconoce como el primer elemento que expresa un significado experiencial en la cláusula; por ello, en términos transitivos, puede ser un participante, una circunstancia o un Proceso. En las cláusulas declarativas, las predominantes en el tenor del registro académico, se habla de Tema no marcado cuando el primer elemento tópico corresponde al Sujeto de la unidad clausular. Por el contrario, se está ante un Tema marcado cuando se le da mayor prominencia textual a un elemento distinto al Sujeto, por ejemplo, un Adjunto o Complemento (Ghío y Fernández, 2008).

interpretado (Ghío y Fernández, 2008). Seguidamente, E3 recupera el contenido experiencial realizado en la estructura remática de la primera cláusula, y lo reformula mediante su reificación en un grupo nominal complejo, el cual opera como el Tema no marcado de la siguiente cláusula: El impacto significativo [[causado por esta tecnología]] plantea importantes cuestiones [[sobre cómo afrontarlo como sociedad]]. Este mecanismo de empaquetado le permite hacer avanzar el flujo discursivo para explicitar la orientación particular que le dará al tema general en el desarrollo de su ensayo.

Siguiendo a Ghío y Fernández (2008), toda cláusula se configura, en principio, como un mensaje que se relaciona con el desarrollo del texto. Así pues, el Tema se configura como un anclaje o punto de partida ligado a lo que se ha comunicado antes, de modo que aclara la posición de la cláusula dentro del texto, o sea, cómo se engarza dentro de la unidad semántica mayor. En consecuencia, la selección del Tema de cada unidad clausular determina el contexto local del mensaje en relación con el contexto general del texto dentro del cual opera. En (24.1), se observan dos Temas tópicos marcados, en los cuales E5 decide dar prominencia a dos significados circunstanciales que contextualizan e iluminan el contenido remático:

(24.1) Para entender la situación actual, es importante [[analizar los procesos históricos [[que han llevado a este momento]]]], específicamente, el desarrollo [de los sistemas [[que centralizan riqueza, poder, e influencia]]] (...) A causa de la concentración [de la riqueza, y asimismo el poder y la influencia], [en un grupo pequeño de personas], la democracia en el mundo está en peligro.

En el primer caso, E5 posiciona como Tema marcado una cláusula dependiente para destacar la referencia circunstancial (finalidad) que realza el significado de la cláusula dominante. En esta última, E5 realiza una propuesta a partir de la proyección impersonal de una idea: Para entender la situación actual, es importante [[analizar los procesos históricos [[que han llevado a este momento]]]], específicamente, el desarrollo [de los sistemas [[que centralizan riqueza, poder, e influencia]]]. Como se observa en el fragmento anterior, E5 elabora (clarifica), mediante un grupo nominal complejo, un participante dispuesto en el contenido remático de la cláusula incrustada. Dicho grupo nominal incluye, a su vez, una cláusula incrustada como Calificador. E5 reifica el significado experiencial de este más adelante en el párrafo, como mecanismo de anclaje para desplegar la proposicionalización de la tesis. El alumno

metaforiza la figura para representar una Entidad causal en una circunstancia dispuesta como Tema marcado de la nueva cláusula. Así pues, primero resalta la circunstancia, que remite a información ya conocida por los lectores, y luego completa la proposición declarativa con la enunciación del efecto derivado: A causa de la concentración [de la riqueza, y asimismo el poder y la influencia], [en un grupo pequeño de personas], la democracia en el mundo está en peligro.

Ahora bien, en la primera fase de retroalimentación, el docente indica que el contenido remático de esta cláusula puede precisarse o expandirse, a fin de aclarar en qué sentido o de qué manera concibe el autor dicho peligro. De esta manera, se da mayor fuerza argumentativa a la tesis. En el segundo borrador (24.2), E5 alude, entonces, a la pérdida de la representatividad en el sistema democrático:

(24.2) Para entender la situación actual, es importante [[analizar los procesos históricos [[que han llevado a este momento]]]], específicamente, el desarrollo [de los sistemas [[que centralizan riqueza, poder, e influencia]]] (...) A causa de la concentración [de la riqueza, así como el poder y la influencia], [en un grupo pequeño de personas], [la gran mayoría de] la población [dl (sic) mundo democrático] están (sic) perdiendo su representación a aquellos [[que han centralizado los recursos y el control]].

E5 reformula su proposición para precisarla conceptualmente; sin embargo, adiciona, como último elemento de la estructura remática, una circunstancia que supone una duplicación del significado causal ya focalizado en el Tema, lo cual afecta el principio textual de informatividad y le resta fuerza argumentativa al texto. De acuerdo con Vargas (2017), la reiteración en el Rema de un elemento ya adelantado en la estructura tematizada (marcada) obstruye la progresión temática, esto es, la integración esperable de información Nueva en la estructura remática de la cláusula.

Como ya se ha comentado en subapartados previos de este análisis, la primera retroalimentación elicó reajustes por parte de los estudiantes que, si bien afinaron falencias de diversa índole, provocaron también nuevas desestabilizaciones en diferentes niveles textuales y en relación con las distintas metafunciones. Por tanto, se estima necesario desarrollar al menos una fase de negociación textual adicional, con el propósito de orientar el replanteamiento de aquellas realizaciones cuyas debilidades no se restringen a los parámetros de gramaticalidad, sino a dimensiones discursivas que acarrearán, potencialmente,

repercusiones sistémicas en el texto. Como se explicó al inicio del capítulo, en virtud del tiempo limitado, el profesor prefirió recurrir a la retroalimentación directa en la revisión del segundo borrador. De este modo, señaló explícitamente las falencias según los criterios establecidos en la rúbrica, y procuró brindar soluciones concretas. Algunas de las inconsistencias, como la señalada en (24.2), solo fueron corregidas unilateralmente durante la segunda revisión, pues el curso ya no disponía de un espacio para nuevas réplicas.

En este sentido, el profesor identificó que el alcance de la retroalimentación directa es limitado cuando los problemas no se reducen a unidades discretas y cuya solución no depende de una simple remoción o de su sustitución mecánica. Se confirma, entonces, que este tipo de retroalimentación es realmente operativa para errores de bajo rango y para problemas lexicogramaticales que no generan repercusiones sistémicas de mayor alcance. En consecuencia, se considera vital ampliar y enriquecer el proceso dialógico con los estudiantes para que sean ellos quienes, guiados por la orientación estratégica del docente, reflexionen y descubran nuevas formas de ajustar sus propias imprecisiones. De igual forma, se sugiere incorporar una experiencia aún más dialógica de retroalimentación a partir de ejercicios de revisión conjunta, ya sea en una actividad entre pares o en una reunión de supervisión del tipo uno a uno, en la que el docente dé seguimiento al trabajo del alumno y negocie con él la comprensión de fenómenos lexicogramaticales y semánticos más complejos. Ciertamente, ambas modalidades no son excluyentes y pueden integrarse en la secuencia de la CIN.

3.2. Sistematización de las valoraciones del alumnado respecto a la mediación desarrollada durante las distintas fases del CEA

En este apartado, se sistematizan los datos reportados por los estudiantes en el segundo cuestionario (Anexo 43), el cual fue aplicado al final del curso corto. Este instrumento buscaba elicitare las opiniones de los participantes sobre la naturaleza de la propuesta didáctica y las distintas fases metodológicas desarrolladas durante las dos semanas, a partir de un conjunto de ítems basados en una escala de Likert sobre el grado de acuerdo respecto a una serie de aserciones. Es necesario acotar que, si bien fueron siete los estudiantes considerados en el abordaje analítico de los apartados anteriores (ver sección 1.6.3.2.), para el análisis del segundo cuestionario solo se contemplan las respuestas de seis estudiantes: E1, E2, E3, E4, E5 y E7. Aunque E6 finalizó el proceso de aprendizaje y entregó la mayoría de actividades evaluables, no participó en la contestación de este último instrumento.

Ciertamente, por tratarse de un abordaje exploratorio basado en un estudio de caso, el tamaño de la muestra no permite extraer conclusiones generalizables ni determinar relaciones de causalidad a partir de parámetros estadísticamente significativos. Pese a las limitaciones del cuestionario como instrumento cualitativo, que se detallan en el apartado 1.6.2.2., se ha aprovechado el potencial de las escalas valorativas y las preguntas aclaratorias derivadas de ellas para realizar una síntesis descriptiva e interpretativa de las respuestas recolectadas y, de este modo, identificar tendencias relevantes en las opiniones de los alumnos. Es importante acotar que se ha prescindido de algunas de las respuestas a las preguntas aclaratorias, por cuanto su contenido no corresponde a una justificación o razonamiento que complemente la respuesta numérica del participante. Además, en algunos casos, la síntesis se pone en diálogo con los resultados obtenidos por medio de la observación participativa y el procesamiento analítico de las muestras textuales escritas por los estudiantes. Se pretende contar con un primer grupo de datos que promuevan decisiones más informadas en nuevas mediaciones didácticas, así como sugerir hipótesis que motiven la formulación de nuevos estudios.

La relación se ha organizado a partir de cuatro ejes principales: primero se desglosan las tendencias de acuerdo con la secuencia tripartita de fases en que se basó la propuesta didáctica (CEA): opiniones respecto a la fase de deconstrucción de textos modelo (tanto en los tres primeros días como en la sesión de refuerzo en la última clase), opiniones sobre la

construcción colaborativa de un texto (en subgrupos), y opiniones sobre la escritura autónoma de la introducción de un ensayo académico (CIN). Posteriormente, se ofrece una síntesis de las opiniones generales de los alumnos sobre el curso corto. En el detalle de cada subapartado, se ofrece la media del grado de acuerdo⁷¹ evidenciado en los diferentes ítems como un parámetro de referencia para la explicación. El grado máximo de acuerdo corresponde a 5; el grado mínimo, a 1.

3.2.1. Opiniones sobre la fase de deconstrucción de textos modelo

En la deconstrucción de textos modelo, la primera fase del ciclo, uno de los aspectos fundamentales corresponde al conocimiento declarativo que desarrollan los alumnos sobre la estructura retórica prototípica de la etapa genérica en estudio. Por ello, se consultó por el abordaje funcional de las etapas y su modelado durante las primeras sesiones del curso corto. En este sentido, los estudiantes de la muestra manifestaron un grado de acuerdo significativo respecto a la aserción *conocer las fases que integran la introducción del ensayo ayudó a la selección de las formas lexicogramaticales adecuadas*, con una media de 4,5 en la escala de valoración.

En esta misma línea, la mayoría de participantes dijo estar de acuerdo con que la metodología del curso destacó la importancia de las estructuras gramaticales para la escritura de textos académicos (4,17). Solamente un estudiante afirmó estar en desacuerdo: E5. Este alumno también mostró desacuerdo respecto a la aserción *los conceptos gramaticales fueron útiles para la escritura de los textos académicos*, la cual tuvo una media de 3,83. La diferencia de criterio entre E5 y el resto de alumnos podría atribuirse a la entrada tardía de aquel a la fase de deconstrucción. En efecto, E5 no participó en la primera clase, en la cual se expusieron los parámetros retóricos y lexicogramaticales fundamentales del registro académico y el género ensayo. Con todo, los estudiantes reconocieron la pertinencia de los conceptos seleccionados durante la fase de deconstrucción con miras a su aplicación en las actividades prácticas; se obtuvo una media de 4,33 para la afirmación *los contenidos teóricos fueron relevantes para los ejercicios prácticos*. Todos mostraron algún grado de acuerdo para

⁷¹ Para el diseño de las escalas, se decidió emplear un rango numérico comprendido entre 1 y 5: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

esta aseveración. Así pues, los participantes confirmaron, en gran medida, la utilidad de los referentes conceptuales para la resolución de, al menos, las actividades prácticas focalizadas.

Como se describe en la sección 2.1.2.1., durante la primera sesión de trabajo se identificaron algunas dificultades en la mediación de los conceptos a partir de los textos modelados, fundamentalmente porque el abordaje explícito de los fenómenos lexicogramaticales resultó más abstracto y denso de lo esperado. En este sentido, aunque cuatro estudiantes dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo con el planteamiento *el análisis de textos modelo facilitó la aplicación de las estructuras gramaticales meta*, dos manifestaron una posición neutral, para una media de 4. Asimismo, la media es ligeramente inferior al grado de acuerdo en aseveraciones como las siguientes: *el análisis de textos modelo facilitó la comprensión de las estructuras gramaticales meta* (3,83) y *la lectura de textos modelo favoreció mi proceso de escritura* (3,83). En relación con este último aserto, es importante acotar que dos estudiantes estuvieron muy de acuerdo (E1 y E4), dos alumnos estuvieron de acuerdo (E5 y E3), una se mostró neutral (E2) y otra expresó su desacuerdo (E7). Precisamente, E7 fue la participante que evidenció mayores dificultades para acercarse a los parámetros de campo, tenor y modo esperables en el registro académico y en el género en cuestión (ver sección 3.1.1.).

En virtud de lo anterior, se identifica, como una oportunidad de mejora, la necesidad de optimizar el abordaje de los textos modelo, específicamente en las actividades antes y durante la lectura. Como se detalla en el primer diario de observación (ver sección 2.1.2.1.), conviene disminuir la sobrecarga terminológica y la cantidad de información expuesta durante estos espacios de la clase, a fin de que todos los alumnos tengan certeza de qué es lo que se está focalizando en el análisis de los modelos en cada momento, y por qué. Se cree que una menor centralidad del docente en estas actividades puede propiciar mayores espacios de interacción entre los alumnos desde el inicio de la deconstrucción, siempre que se diseñen los estímulos adecuados.

Así pues, se reconoce que, durante la primera sesión de trabajo, faltaron materiales más interactivos y dosificados que promovieran la reflexión entre pares a partir de las instancias modelo, para facilitar una inducción conceptual progresiva y colaborativa. Esta podría ser una forma de superar la complejidad de aprehender, paralelamente, la perspectiva sintagmática y paradigmática en el análisis textual al inicio del ciclo pedagógico. De lo

contrario, se podrían acrecentar las brechas entre los estudiantes respecto a la comprensión de los saberes declarativos importantes para la autorregulación en fases posteriores del ciclo, como se piensa que efectivamente sucedió. Con todo, en las siguientes sesiones de la deconstrucción, el docente procuró iluminar la conceptualización con base en evidencia, y priorizó las actividades prácticas para concienciar a los estudiantes sobre las fases de la etapa genérica en términos comunicativos y orientar su comprensión lectora explicitando el rol de determinados recursos lingüísticos en textos concretos. Así pues, para el aserto *los conceptos gramaticales fueron evidenciados con ejemplos concretos*, se registró un promedio de acuerdo de 4,17.

De igual forma, en el cuestionario se solicitó una valoración sobre el metalenguaje empleado durante la mediación didáctica. Para ello, se presentaron dos afirmaciones relacionadas, las cuales consultaban por una idea similar desde perspectivas en principio contrastantes: *el metalenguaje usado (términos para denominar los conceptos gramaticales) me permitió comprender mejor el funcionamiento de las estructuras gramaticales* (media de 4) y *poner atención al metalenguaje (terminología) dificultó mi comprensión de los usos gramaticales* (media de 2,50). La mayoría de estudiantes respondió congruentemente a este par de afirmaciones: concordó con que el metalenguaje empleado contribuyó al entendimiento de los fenómenos lexicogramaticales.

Sin embargo, es necesario acotar que E1 y E7 estuvieron de acuerdo con ambos asertos. En el caso de E7, la contradicción aparente en sus respuestas y la ausencia de una justificación clara no permiten distinguir el razonamiento que explique tales opiniones. En cambio, E1 aclaró que el metalenguaje pudo haber resultado complejo, porque los participantes se enfocaron, con mucha precisión, en “cosas” que hacen más o menos de forma natural; no obstante, reconoció que el metalenguaje permite mejorar la escritura de los estudiantes. También E4 y E5 destacaron la utilidad de las categorías conceptuales. E4 precisó que los términos pueden ser explicados una vez y luego los alumnos pueden referirse a ellos nuevamente. Por su parte, E3 comentó que valora el metalenguaje pues este permite una comprensión más profunda de las estructuras gramaticales. E2 también ratificó el valor de la reflexión metalingüística, pero expresó la siguiente observación crítica: “Por un lado, era útil cuando intentábamos construir frases. Sin embargo, a veces resultaba confuso porque parecía que no había opción de escribir las frases de otra manera, por lo que parecía un poco

restrictivo en algunos casos”. Ciertamente, un componente fundamental durante el modelado fue la elicitación de formas empaquetadas específicas, por ello, se reconoce la necesidad de aclarar y negociar, en nuevas aplicaciones, las razones que explican una mayor restrictividad en las respuestas. Así, se podría evitar la desmotivación o frustración entre algunos de los participantes, quienes podrían sentir que se están descartando opciones igualmente válidas en términos de gramaticalidad. En este sentido, conviene aludir a los matices entre las nociones de corrección gramatical y adecuación discursiva, a fin de que los estudiantes comprendan la relevancia de ensayar y privilegiar ciertas formas lexicogramaticales en función de su pertinencia en patrones textuales característicos del registro académico.

Por otro lado, es importante destacar que se obtuvo una media de 4,33 en el ítem atinente a las actividades prácticas de empaquetado: *los ejercicios de parafraseo o reformulación de expresiones (rephrasing) me permitieron entender mejor el funcionamiento de las estructuras gramaticales*. En este aserto, ningún estudiante encuestado expresó una valoración menor a 4. Este dato es relevante pues reafirma la rentabilidad de los ejercicios de “empaquetado”, por medio de los cuales se introdujo la reflexión gramatical explícita para atender las motivaciones de las MGI lógicas y experienciales, y (re)elaborar expresiones verbales alternativas. Se piensa que, de este modo, fue posible crear un contexto de aprendizaje donde los estudiantes tomaron conciencia de la maleabilidad y funcionalidad de los recursos lexicogramaticales en cuestión, y estimularon habilidades metacognitivas mediante una paráfrasis parcialmente dirigida para aumentar la densidad léxica.

Asimismo, los discentes encuestados expresaron comentarios que confirman la pertinencia de estos ejercicios. Por ejemplo, E2 justificó que, con este “método”, aprendió cómo condensar oraciones y evitar repetir palabras. E1 afirmó que las reformulaciones a partir de ejemplos en el texto facilitaron su proceso de aprendizaje, y E3 dijo que los ejercicios le permitieron crear estructuras más complejas. Por su parte, E4 acotó que, en su lengua materna, realiza estos mecanismos de forma más natural y considera pertinente hacerlo también en español. Para E5, los ejercicios de parafraseo fueron la mejor parte de esta fase del ciclo pedagógico, sin embargo, no brindó un comentario aclaratorio. Como se explica en el marco metodológico (ver apartado 1.6.4.3.1.), el modelado y experimentación focalizados por estas prácticas resultan fundamentales en la preparación de los alumnos para las tareas de expresión colaborativa y autónoma.

Ciertamente, debido al tiempo limitado, en la fase de deconstrucción se priorizaron los ejercicios enfocados en el desarrollo de la densidad léxica. No obstante, se reconoce la necesidad de ampliar la gama de actividades prácticas propuestas en esta fase, por ejemplo, con ejercicios de aplicación enfocados en el aprendizaje de vocabulario relevante para la construcción del campo. En principio, se ponderó que la lectura de textos modelo y los ejercicios de empaquetado podían propiciar el aprendizaje incidental de vocabulario. Con todo, ante la aseveración *las actividades enriquecieron mi vocabulario en español*, se registró un promedio de acuerdo de 3,83. En este caso, no todos los estudiantes mostraron un grado de acuerdo: E2 tomó una posición neutral y E7 manifestó desacuerdo. La única actividad que se restringió al trabajo con el significado de ítems léxicos, a partir de relaciones de sinonimia, fue un ejercicio incluido en la guía programada para la sesión de refuerzo (última clase sincrónica). Por ello, se estima pertinente incorporar ejercicios diseñados fundamentalmente para el aprendizaje de léxico desde las primeras sesiones de la macrounidad.

3.2.2. Opiniones sobre la fase de construcción conjunta de un texto (CCT)

La construcción conjunta del texto (CCT) consiste en una fase de transición entre el modelado de la deconstrucción y la escritura autónoma; en este sentido, ha de propiciar la transferencia progresiva del CAL desarrollado en las actividades de aprendizaje previas (Dreyfus et al., 2016). Por ello, en esta fase, se pretendió, como objetivo fundamental, que los estudiantes experimentaran conjuntamente con la textualización de una etapa genérica en un entorno andamiado. Así pues, respecto a esta fase del ciclo, se consultó en el segundo cuestionario por los siguientes dos ejes de valoración: por una parte, la interacción entre los participantes; por otra, la pertinencia de la CCT como fase intermedia del ciclo, en la que se desarrolla una reflexión metalingüística situada. Antes de exponer los resultados detallados por ítem, es importante destacar que, en todos ellos, la media se encuentra por encima del nivel de acuerdo, es decir, se registra una media superior a 4.

Respecto a las aserciones relacionadas con la interacción entre los participantes de la dinámica, es destacable que todos los estudiantes manifestaron algún grado de acuerdo. En el aserto *la etapa de construcción colaborativa permitió la interacción dialógica entre los participantes (docente y estudiantes)*, se obtuvo un promedio de 4,83. A su vez, en el ítem *la etapa de construcción colaborativa motivó la participación activa de los estudiantes*, se

registró una media de valoración de 4,67. Los alumnos brindaron algunas observaciones para justificar su opinión. Por ejemplo, E4 adujo que esta modalidad permitió entablar discusiones para reflexionar sobre diferentes posibilidades y E5 afirmó que los estudiantes sintieron la necesidad de colaborar en esta dinámica. E3 coincidió en que la sesión fue interactiva, debido a que los estudiantes tomaron un papel más activo y luego el docente pudo interactuar a partir de esto. Por su parte, E7 y E1, si bien declararon su acuerdo, también señalaron los retos en la comprensión entre todos los participantes durante la tarea conjunta. E7 indicó que, en algunos momentos, algunas personas no entendieron el proceso y E1 admitió que no siempre es fácil comunicarse entre estudiantes extranjeros. Con todo, E2 opinó que la división en grupos pequeños funcionó bien, pues percibió que todos los participantes se sintieron cómodos hablando y haciendo preguntas.

A propósito de este último aspecto, se obtuvo una media de valoración de 4,67 para la siguiente aseveración: *la cantidad de estudiantes fue adecuada para realizar esta dinámica (división en dos subgrupos)*. E2 destacó, nuevamente, el clima de comodidad para discutir ideas y hacerles consultas a los otros participantes durante el proceso. E3, E5 y E7 opinaron que la dinámica se facilitó, debido a que los grupos eran pequeños. Asimismo, E1 adujo que la distribución de tres o cuatro personas por sesión fue adecuada para aportar y trabajar en este tipo de ejercicios. E4 confirmó que, en esta modalidad, todos los estudiantes tuvieron la posibilidad de hablar un poco.

Ahora bien, respecto a la pertinencia de esta fase en el progreso del ciclo de aprendizaje y la reflexión metalingüística desarrollada en ella, se registró una serie de ítems en los que algunos estudiantes divergieron de la mayoría y evidenciaron posiciones neutrales. En esta dimensión de análisis, se consultó por el grado de acuerdo sobre la proposición *la etapa de construcción colaborativa favoreció la aplicación de los conceptos estudiados previamente*, en la cual se obtuvo una media de 4,5. Si bien la mayoría de estudiantes declaró estar de acuerdo o muy de acuerdo en este ítem, E5 mantuvo una posición neutral; sin embargo, no justificó su opinión. Además, es destacable que cuatro estudiantes afirmaron estar muy de acuerdo con la aseveración: E1, E2, E3 y E4. Estos fueron, en términos generales, los participantes que mostraron un desempeño más preciso en las distintas actividades y una mayor autonomía para gestionar los ejercicios de clase. Se piensa que E5

y E7⁷² tuvieron mayores dificultades para transferir las estructuras modeladas, y esperadas, a tareas de producción discursiva con respuestas más abiertas. Ello se reconoció incluso en ejercicios de la fase de deconstrucción.

De igual forma, la mayoría de estudiantes manifestó algún grado de acuerdo con el aserto que atendía los vínculos entre forma y función en los textos meta: *la construcción colaborativa hizo más clara la relación entre las estructuras gramaticales y sus funciones en los textos escritos*. En este ítem, se registró un promedio de acuerdo de 4,33. E7 mostró una postura neutral. Esta estudiante junto con E5 también indicaron no estar de acuerdo ni en desacuerdo con la aseveración que remitía al rol del docente en el proceso: *el profesor aprovechó los errores o imprecisiones de los estudiantes para crear oportunidades de aprendizaje para todo el grupo*. Los demás alumnos estuvieron de acuerdo (E2) o muy de acuerdo (E1, E3 y E4), de modo que se obtuvo una media de 4,17. Esta diferencia de criterio puede responder a que los cuatro estudiantes que confirmaron su acuerdo fueron los alumnos que tuvieron una participación más activa en la sesión correspondiente. Se reconoce que el docente pudo haber dado mayor prominencia a los aportes de estos estudiantes como punto de partida para la textualización, sobre todo en la primera aplicación, en virtud de su precisión y pertinencia para los parámetros del registro académico.

Aunado a lo anterior, en E5 y E7 se reconoció una mayor dificultad para transferir los conocimientos gramaticales en las tareas de escritura. Debido a vacíos advertidos en su competencia gramatical, se cree que estos estudiantes pudieron haber necesitado una demostración más detallada y sistemática que justificara la selección y estructuración de determinadas realizaciones lexicogramaticales. Para solventar este desfase entre los niveles de competencia y estilos de aprendizaje, se sugiere realizar una actividad intermedia entre la fase de deconstrucción y la CCT: una reconstrucción conjunta de un texto con inconsistencias en distintos parámetros relevantes en el campo, tenor y modo del registro académico.

De este modo, se puede ofrecer un proceso de reflexión más dilatado y con un mayor foco en la forma, a partir de un modelado situado y orientado por el docente para el establecimiento de patrones construccionales. En esta dinámica, los estudiantes pueden enfocarse en la valoración de expresiones verbales alternativas para ver sus efectos en el texto por ajustar. Mediante la confrontación pormenorizada de opciones para la mejora de

⁷² También E6.

instancias específicas, se haría más evidente qué estructuras son pertinentes en las respectivas fases (dónde y cuándo), así como por qué y para qué. Si bien es cierto que se plantearon ejercicios similares en la deconstrucción, se cree que su alcance fue limitado, por cuanto el docente no desarrolló un modelado profundo, sistemático y común con todo el grupo. Así pues, se puede dedicar una sesión de trabajo exclusiva para la reconstrucción conjunta, como una estrategia de entrenamiento para iniciar la CCT posteriormente. Se reafirma que la efectividad de la CCT será mayor si los estudiantes han comprendido la estructura retórica fundamental del género y su realización en los patrones lexicogramaticales de interés. Es necesario que, en la interacción dialógica, los participantes puedan recurrir al metalenguaje construido previamente, a la luz del funcionamiento textual situado. Además, la actividad de reconstrucción conjunta puede ser un espacio apropiado para explicar criterios relevantes en la rúbrica, la cual se basa en nociones centrales dentro de las variables del registro académico.

En todo caso, los seis participantes encuestados manifestaron algún grado de acuerdo en relación con el ítem *la construcción colaborativa motivó la reflexión sobre cuáles formas lexicogramaticales son más adecuadas en un texto académico*, en el cual se obtuvo una media de 4,50. Entre las justificaciones dadas por los estudiantes, se destaca el carácter emergente y colaborativo de la reflexión. E2, por ejemplo, afirmó: “A veces nos equivocábamos y fallábamos, pero tener más gente ayudaba a seguir siendo responsable con la tarea”. E1 comentó que, si bien en algunos momentos propusieron palabras “inapropiadas”, hubo una corrección directa entre los participantes. E4 también ponderó que la dinámica propició la búsqueda y elección de construcciones gramaticales más adecuadas. En este proceso, E5 destacó el aprendizaje conjunto con sus pares, mientras que E3 enfocó la discusión orientadora del docente para entender qué formas lexicogramaticales eran más adecuadas en la creación del texto académico. A su vez, E7 indicó que aprovechó conocimientos que había desarrollado antes de este curso.

De igual forma, todos los alumnos encuestados expresaron algún grado de acuerdo respecto a la aserción *la etapa de construcción colaborativa promovió la reflexión de los estudiantes sobre sus propios aportes*, en la cual se registró una media de 4,33. Los estudiantes adujeron distintas razones para explicar su opinión. Para E5, fue la discusión conjunta lo que favoreció dicha reflexión. En este sentido, E1 precisó que el tamaño reducido del grupo permitió que cada uno pudiera expresarse, y E3 observó que, en la dinámica, fue

posible saber qué pensaban los demás al respecto. E7 comentó que, durante el proceso, podía “arreglar” su propio texto. Asimismo, E2 agregó que, en la sesión, se dispuso de suficiente tiempo para que los estudiantes reflexionaran. Por su parte, E4, aunque no justificó su respuesta, dijo que este fue, precisamente, el aspecto “interesante” de la fase.

En sintonía con lo anterior, los seis estudiantes que respondieron el cuestionario indicaron algún grado de acuerdo con el siguiente planteamiento: *durante la construcción colaborativa, aprendí de las contribuciones de mis compañeros*. Al igual que en el aserto previo, en este se registró una media de valoración de 4,33. Las justificaciones de los alumnos son similares a las planteadas en el párrafo anterior; de hecho, complementan tales razonamientos. Por ejemplo, E1 afirmó haber aprendido de los aportes de sus pares pues, a partir de la discusión conjunta, llegaron a acuerdos escuchando las respuestas de cada uno. E4 destacó que, gracias a esta dinámica de interacción, pudo preguntarles a los otros participantes si lo que había dicho estaba bien o no. E3 adujo que le pareció “interesante” ver las respuestas de los otros y compararlas con las propias. E2 insistió en que hubo un buen equilibrio durante la construcción colaborativa: todas las personas tuvieron la oportunidad de contribuir. Finalmente, E5 se limitó a señalar que fue una experiencia de aprendizaje entre pares y E7 destacó la ayuda mutua en el proceso.

En suma, a partir de las opiniones expresadas respecto a esta fase, se destaca la dimensión interactiva del proceso, así como el ambiente de respeto, la escucha activa y la retroalimentación entre pares. En efecto, la ayuda mutua y emergente fue valiosa para llegar a acuerdos pese a la diversidad de propuestas, así como para superar vacíos de información, vacíos léxicos e imprecisiones gramaticales. Esto se observó sobre todo en el segundo subgrupo, en el que el docente tuvo una intervención menor, lo cual propició un diálogo más directo entre los alumnos durante la negociación de la textualización (ver sección 2.1.4.2.). No obstante, también se identificaron retos importantes, como la necesidad de didactizar y profundizar la reflexión metalingüística con todos los estudiantes, en aras de hacer aún más evidentes los vínculos entre las realizaciones gramaticales y sus funciones en los textos. Asimismo, se reconoce como una oportunidad de mejora la necesidad de dedicar más tiempo a la construcción del campo, a fin de articular una posición más informada durante la redacción colaborativa. Como se señaló en los diarios de observación (ver apartado 2.1.), el acercamiento superficial y fragmentario a la temática y la falta de determinadas claves

culturales, en virtud del tiempo limitado, pudieron generar una sobresimplificación o imprecisión en el contenido argumentativo del texto.

3.2.3. Opiniones sobre la fase de construcción independiente negociada (CIN)

En el cuestionario, también se consultó por las opiniones de los alumnos respecto a la última fase del ciclo pedagógico: la construcción independiente negociada (CIN). Como se ha explicado en la metodología y se ha evidenciado en el análisis, dicha fase comprendió la elaboración de dos borradores de un mismo texto: la introducción de un ensayo académico. Si bien la figura del estudiante fue central en esta fase, la retroalimentación del docente fue un componente significativo en la negociación y orientación de la escritura autónoma. Por ello, en esta subsección se consideran, por una parte, las apreciaciones relacionadas con la relevancia de los recursos y materiales trabajados en las fases previas; por otra, la pertinencia del instrumento de revisión y retroalimentación empleado por el profesor.

En términos generales, los seis participantes encuestados expresaron algún grado de acuerdo en los ítems tocantes al uso recursivo de los materiales abordados en las fases previas. Así pues, los alumnos reconocieron, en distinto grado (de acuerdo o muy de acuerdo), la utilidad de los materiales para la gestión de la redacción independiente: *los distintos materiales estudiados en las clases previas fueron útiles para mi proceso de escritura autónoma*. Para este ítem, se obtuvo una media de 4,5. Por su parte, hubo un consenso (de acuerdo o muy de acuerdo) entre los participantes respecto a la pertinencia y aplicabilidad de las herramientas conceptuales expuestas en las sesiones de deconstrucción y construcción conjunta. En este sentido, se registró una media de acuerdo de 4,5 para la siguiente afirmación: *los conceptos (gramaticales) estudiados en las clases previas fueron útiles durante la redacción autónoma de mi texto*.

En cuanto a las opiniones sobre el instrumento empleado por el docente para revisar los dos borradores, también se identificó una tendencia de acuerdo mayoritaria. No obstante, se registraron posiciones divergentes en ítems determinados. Pese a que la mayoría de alumnos expresó estar de acuerdo con el aserto *la rúbrica utilizada por el profesor para evaluar mi texto fue un material de apoyo que promovió mi aprendizaje*, E7 manifestó postura neutral y adujo que el instrumento le pareció excesivo. Para este ítem, se obtuvo una media de 4,17. Entre los participantes que afirmaron estar de acuerdo, E1 justificó que el

instrumento daba razones para que los estudiantes supieran, de manera clara, los criterios de evaluación. Asimismo, E3 indicó que la rúbrica le ayudó a comprender cuáles criterios eran realmente importantes. Para E4, la rúbrica fue una herramienta con la que el docente dio una corrección muy completa, pues brindaba orientaciones para saber qué es adecuado y qué no. Por su parte, si bien reconoció que la rúbrica le resultó justa y útil, E2 acotó que no se sintió segura sobre cómo podía reconstruir ciertas partes del párrafo. En consecuencia, indicó que se basó, principalmente, en ejemplos anteriores. Se piensa que esta observación crítica de E2 se vincula con la postura neutral manifestada en el ítem *el ejercicio de escritura autónoma de mi texto se enfocó tanto en el producto final como en el proceso*. El resto de estudiantes expresó algún grado de acuerdo, para una media de 4,17.

Asimismo, hubo un nivel de acuerdo importante en torno a la claridad de la retroalimentación. Cinco de los seis alumnos indicaron algún grado de acuerdo con la idea de que *la retroalimentación (feedback) contenía información clara en relación con los aspectos por mejorar*, de manera que se obtuvo una media de 4,33. En este caso, E7 fue quien marcó la casilla neutra de la escala, pues opinó que el exceso de información afectó la comprensión del instrumento. En cambio, estudiantes como E1 ratificaron el aserto indicando que la retroalimentación les permitió mejorar su texto de manera eficaz. E4, a su vez, coincidió en que la rúbrica le informó qué debía cambiar. Por su parte, E2 valoró positivamente la exhaustividad de los comentarios, sin embargo, reiteró la necesidad de contar con más modelos para no solo entender qué se debe mejorar, sino también cómo podrían efectuarse los ajustes: “creo que me habría venido bien ver más ejemplos de párrafos para tener más oportunidades de ver cómo se construyen e incluyen todas las partes”. En concordancia con lo anterior, el nivel de acuerdo disminuyó significativamente para la siguiente proposición: *fue difícil entender qué debía mejorar, porque los términos usados en la retroalimentación eran complejos*, en la cual se obtuvo una media de 2. En este caso, quien mostró acuerdo fue E7. El resto de alumnos estuvo en desacuerdo (E1, E2 y E5) o muy en desacuerdo (E3 y E4).

Asimismo, se tomaron en cuenta las valoraciones emitidas respecto al potencial de la fase para propiciar la autorregulación, uno de los fundamentos vitales de la PG. Ante la afirmación *el proceso de producción autónoma de mi texto promovió la autorregulación (la capacidad para planear, monitorear y evaluar mi propio trabajo)*, E3 estuvo de acuerdo; E1,

E4 y E5, muy de acuerdo. No obstante, E2 manifestó una posición neutral, mientras que E7 ratificó su desacuerdo. Se cree que las apreciaciones de estas últimas dos alumnas están imbricadas con las razones que expusieron para los ítems anteriores. En el caso de E2, si bien afirmó comprender la terminología y la exhaustividad de los criterios en la rúbrica, identificó la necesidad de ampliar la cantidad de textos disponibles como modelo para confrontar el propio borrador y, de este modo, fomentar la autoevaluación y la seguridad en los estudiantes. Con todo, en la escritura del segundo borrador, tanto E2 como los otros cuatro alumnos que mostraron un grado de acuerdo respondieron positivamente a diversas observaciones dadas por el docente en el reporte de la primera retroalimentación.

Sin embargo, para potenciar el aprendizaje de los distintos participantes y atender sus necesidades particulares durante el proceso, se enfatiza la pertinencia de adicionar una sesión de retroalimentación entre pares o una reunión uno a uno con el docente. De esta manera, el profesor podría negociar, de forma más directa, las orientaciones de mejora junto al estudiante. Además, en este diálogo podrían surgir dudas o consultas no contempladas por el docente. Asimismo, se juzga relevante dar una inducción sincrónica sobre la estructura y el contenido de la rúbrica antes de iniciar la CIN. Tal inducción puede integrarse dentro de la actividad de reconstrucción de un texto, según se planteó en el subapartado anterior.

Por su parte, como se ha aludido en subsecciones previas, E7 fue la participante que mostró mayores dificultades para adecuar sus borradores a los parámetros esperables en el campo, tenor y modo del registro académico. De hecho, sus muestras no fueron consideradas para ejemplificar el análisis textual por metafunciones. Asimismo, el docente advirtió una mayor incomprensión de E7 ante las observaciones brindadas en la primera retroalimentación, pues el segundo borrador no evidenció un cambio cualitativo sustancial, especialmente, en lo que respecta a la realización de las fases. Por una parte, se piensa que la exhaustividad terminológica fue un factor contraproducente en la capacidad de autorregulación de E7; por otra, se cree que el modelado propuesto en las sesiones de deconstrucción pudo haberle resultado insuficiente o demasiado inductivo. De hecho, como se detalla más adelante, E7 fue la única participante que eligió, como la actividad prioritaria para el desarrollo de las destrezas escriturales en textos académicos, la enseñanza de estructuras gramaticales para los textos meta.

Si bien el curso no soslayó este componente, su planteamiento no puso el foco sobre la enseñanza de nuevas estructuras gramaticales, sino en el aprendizaje de su uso funcional en un género específico, de ahí la prominencia dada a las competencias pragmáticas dentro de la competencia comunicativa en el registro académico escrito. Durante el curso, el docente advirtió cierto desfase en la competencia lingüística (gramatical) de E7 respecto a la mayoría del grupo, lo cual puede observarse en las distintas muestras de producción escrita. En todo caso, se estima que las dificultades para alcanzar los parámetros de abstracción y densidad léxica propios de la escritura académica no pueden atribuirse, únicamente, al nivel de proficiencia general en la L2 o a una competencia lingüística (gramatical) limitada en esta. Así pues, se juzga relevante explorar, en nuevos estudios, las posibles relaciones entre la diversidad de estilos de aprendizaje y la adquisición de fenómenos lexicogramaticales que implican tensiones interestratales, como la MGI. Asimismo, siguiendo la hipótesis planteada por Gentil y Meunier (2018) (ver apartado 1.4.2.), es necesario ahondar en la capacidad de abstracción de los estudiantes y la densidad léxica en textos especializados en relación con sus niveles de competencia pragmática, particularmente, en la discursiva-textual, así como con la especificidad de sus repertorios (trans)lingüísticos.

3.2.4. Opiniones generales sobre la mediación didáctica planteada en el curso corto

En este subapartado, se brinda una síntesis de las opiniones globales de los estudiantes en relación con la metodología empleada en el curso: el ciclo de enseñanza y aprendizaje basado en la PG. Así pues, en el instrumento se consultó por el grado de satisfacción de los aprendizajes desarrollados en el curso corto. En el ítem *los contenidos del curso respondieron a mis necesidades como estudiante de español universitario*, se obtuvo una media de acuerdo de 4. En este caso, E1, E4 y E5 manifestaron estar muy de acuerdo; E3, de acuerdo; E2, ni en desacuerdo ni de acuerdo, y E7, en desacuerdo. Se piensa que esta apreciación general es congruente con las valoraciones desglosadas en los subapartados previos, así como con las opiniones que se detallan en esta subsección. En el caso de E2, si bien reconoció la pertinencia de determinadas actividades y contenidos, esta alumna también fue crítica y precisó importantes oportunidades de mejora. En cuanto a E7, es necesario tomar en consideración las dificultades ya referidas sobre el nivel de desempeño discordante respecto a la mayoría de participantes del grupo.

De igual manera, es importante poner de relieve la naturaleza limitada de la propuesta, la cual, en un número muy reducido de horas de trabajo, enfocó un mecanismo lexicogramatical específico en la escritura de la etapa introductoria de un género determinado. Ciertamente, este nivel de especificidad y restricción pudo haber contrastado con las expectativas más generales de algunos de los participantes. Con todo, es destacable el consenso de los estudiantes en rubros como la aplicabilidad de las herramientas conceptuales propuestas durante la mediación. En el ítem *el ciclo de aprendizaje en etapas (deconstrucción, construcción colaborativa y construcción independiente) me permitió comprender las relaciones entre la teoría y su aplicación práctica*, todos los alumnos estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo, de manera que se obtuvo una media de 4,5.

Asimismo, la mayoría estuvo muy de acuerdo con que *el curso logró un balance adecuado entre los contenidos teóricos y los ejercicios prácticos* (4,67). Solamente E3 mantuvo una posición neutral, por cuanto justificó que el curso podría ser un poco más práctico para fortalecer los aprendizajes. A propósito de esta opinión, se estima la posibilidad de ampliar el repertorio de tareas y prácticas de refuerzo asincrónicas, especialmente, durante la fase de deconstrucción. Ciertamente, estas pudieron resultar limitadas debido a las restricciones de tiempo y las condiciones de aplicación del curso (curso-taller no obligatorio y sin creditaje). De igual forma, como se ha referido en el primer diario de observación y en las opiniones de la fase de deconstrucción, es vital reformular el análisis y modelado de las muestras textuales (ensayos) a la luz de las variables del registro académico, desde una perspectiva más inductiva y centrada en el trabajo de los propios estudiantes.

Con todo, a E5 le pareció un curso muy práctico y E1 afirmó que el balance fue adecuado. A su vez, E2 ratificó el aserto y comentó lo siguiente: “Creo que observar y escuchar primero la presentación fue útil. No me pareció abrumadora”. En una línea similar, E4 valoró las secuencias recursivas entre teoría y aplicación práctica. Por último, E7 indicó que, si bien el balance fue apropiado, las clases le resultaron demasiado largas. Valoraciones como esta última pueden responder a la diversidad de tradiciones curriculares según la procedencia de los participantes. En todo caso, es posible repensar la hibridez de la propuesta para introducir más trabajo asincrónico desde la fase de deconstrucción, por ejemplo, para el estudio y aprehensión de los conceptos fundamentales, a fin de modelarlos y aplicarlos en prácticas durante la sesión sincrónica.

Por otra parte, los estudiantes también concordaron en que la metodología empleada aumentó su conciencia sobre la variación de la lengua según el contexto de uso, de modo que en la afirmación respectiva también se registró una media de 4,5. Se piensa que las distintas actividades pusieron de relieve rasgos lexicogramaticales distintivos del campo, tenor y modo del registro académico, así como la reflexión metalingüística sobre ellos, particularmente, en los ejercicios de las fases de deconstrucción y construcción conjunta.

Ahora bien, una de las motivaciones centrales de la estructuración secuenciada de la PG corresponde al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del estudiante, sobre la base de la autorregulación y regulación conceptual. En esta línea, la mayoría de estudiantes estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con la siguiente aseveración: *la metodología usada promovió un desarrollo progresivo de la autonomía en mi propio aprendizaje*, para una media de 4. Solamente E7 manifestó una opinión en desacuerdo, lo cual es congruente con las opiniones de esta participante en las distintas fases y con las dificultades observadas en su desempeño. Como se ha explicado en la subsección anterior, el abordaje metodológico pudo haber acentuado cierto desfase en el aprendizaje de este perfil de estudiante, para el cual era necesario un trabajo más dilatado y guiado en la etapa de modelado. Entre sus expectativas, E7 priorizó la enseñanza explícita de estructuras gramaticales relevantes para los textos meta.

En relación con lo anterior, E7 fue la estudiante que expresó un desacuerdo con la siguiente afirmación: *la metodología logró una enseñanza integral de la gramática: relación entre las formas gramaticales estudiadas y sus funciones (cuándo se usan, por qué y para qué)*. Esta alumna opinó que ello no fue explicado suficientemente. En cambio, se confirma la tendencia observada con los otros participantes del proceso, quienes mostraron una posición de acuerdo. E5, por ejemplo, opina que los estudiantes aprendieron gramática exhaustivamente. E3 también ratifica la afirmación: “Sí, especialmente cuando aplicamos lo teórico en lo práctico”. A su vez, E4 enfocó el aserto hacia un recurso lexicogramatical destacado en el ciclo de aprendizaje: “Sí, como dónde utilizar la nominalización, por qué se usa y su objetivo”.

Asimismo, aunque mantuvo una postura neutral, E2 expresó una opinión similar a la de E4 en cuanto al reconocimiento de la temática central del curso corto: “Sinceramente, lo que más recuerdo es la nominación [sic] y el intento de utilizar un solo verbo en una frase. No estoy segura de poder decir que tengo un conocimiento exhaustivo de las formas

gramaticales y sus funciones”. En suma, se infiere que los estudiantes identificaron la focalización sobre un mecanismo muy específico (empaquetado) pero altamente productivo en el registro académico. Ello también se confirma en el uso recursivo y funcional de la nominalización en los borradores de la mayoría de participantes. Para esta aseveración, se obtuvo una media de acuerdo de 4.

En esta misma línea, se observa una tendencia de acuerdo entre la mayoría de estudiantes respecto a la importancia de los mecanismos de empaquetado como un recurso translingüístico. Se obtuvo una media de 4 para la afirmación *algunos conocimientos o habilidades desarrollados en el curso podrían ser transferibles a la escritura académica en otras lenguas que conozco*. En este ítem, se replica la tendencia observada en aseveraciones vinculadas a la reflexión metalingüística y la autorregulación: E7 fue la estudiante que no estuvo de acuerdo; mostró una opinión neutral. Entre las justificaciones esbozadas por los participantes que mostraron acuerdo, E2 afirmó que la nominalización es un recurso muy común en lenguas como el inglés y alemán, las dos lenguas maternas de la estudiante. Por su parte, E5 aludió a la utilidad de algunos aspectos en el inglés, sin embargo, no especificó cuáles. Además del nivel estrictamente lexicogramatical, otros alumnos aludieron a las afinidades translingüísticas en ciertos patrones retóricos del género estudiado: E1 acotó que los ensayos en inglés también pueden desarrollarse según las etapas y estructuras analizadas en el curso; E3 ejemplificó que la estructura de un ensayo y su introducción son transferibles a todas las lenguas. Pese al reconocimiento de una tendencia común, la última aseveración merece ser matizada, en virtud de la dispersión de patrones retórico-discursivos entre las diversas tradiciones de las distintas comunidades epistémicas.

Retomando las apreciaciones sobre el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en el ciclo de aprendizaje, es importante acotar que el desarrollo progresivo de la autonomía se centraba, en gran medida, en la dinámica de construcción independiente y negociada del texto. Como se explica en la metodología (ver sección 1.6.4.3.1.), en principio, el profesor tenía que promover, mediante distintos tipos de retroalimentación, una mayor autorregulación en la escritura de los estudiantes. En la segunda revisión, el docente debía hacer un mayor uso de la retroalimentación indirecta; no obstante, consideró que, luego de esta revisión, los participantes ya no tendrían nuevos espacios de reescritura y retroalimentación. Por ello, optó por recurrir a la retroalimentación directa y a comentarios

explicativos que justificaran las reelaboraciones sugeridas. Así pues, se ratifica la idea de que, para incorporar adecuadamente la retroalimentación indirecta en la fase de construcción independiente, se requiere de un proceso más dilatado, con al menos dos rondas del ciclo pedagógico, o con más tiempo para trabajar con los borradores de manera negociada.

Por último, se les solicitó a los participantes que, a partir de su experiencia en el curso corto, dispusieran en orden de prioridad cinco recursos, según su importancia para el desarrollo de las destrezas de escritura de textos académicos. En la escala numérica de este ítem, 1 correspondió al mayor nivel de prioridad; 5, al menor. Con base en la media obtenida para cada recurso, se registró la siguiente jerarquización general: 1) las tareas de escritura independiente de textos meta (1,83), 2) los ejercicios de escritura colaborativa (2,17), 3) la enseñanza o explicación de estructuras salientes: 3,17, 4) la lectura analítica de textos modelo con el profesor (3,33) y 5) los ejercicios enfocados en la gramática (4,50). A excepción de E7, el resto de participantes colocó en primera posición las actividades de escritura, ya fuera colaborativa o independiente. Además, todos menos E7 sitúan, en alguno de los dos primeros puestos, las tareas de escritura independiente de textos meta. Lo anterior da cuenta del valor atribuido por la mayoría a los ejercicios prácticos que implican la imbricación de distintas competencias, entre ellas la lingüística (lexicogramatical), para realizar una tarea comunicativa concreta en función del modelado de un género. Ciertamente, según la PG, el carácter aplicado no supone soslayar la relevancia de la reflexión metalingüística en el desarrollo progresivo de la regulación conceptual y la autorregulación, a fin de adecuar el discurso emergente a los parámetros fundamentales de campo, tenor y modo en un registro especializado.

Por su parte, la priorización de la enseñanza de estructuras meta expresada por E7 apunta a un perfil de estudiante que demanda un abordaje mucho más deductivo para el aprendizaje sistemático y escalonado de nuevas estructuras lexicogramaticales. Sin embargo, como ya se ha referido en este apartado, los fundamentos teórico-metodológicos de la propuesta abordaban el uso funcional de estructuras sintagmáticas, en principio ya conocidas por el nivel de los estudiantes, desde una perspectiva discursiva. Asimismo, el hecho de que E7 ubicara la tarea de escritura independiente en los últimos lugares (penúltimo) parece apuntar a un perfil de estudiante que tuvo un menor aprovechamiento del ejercicio, debido al requerimiento de un modelado más amplio y de un trabajo mucho más enfocado en la

precisión sintagmática de las estructuras lexicogramaticales meta antes de iniciar la tercera fase del ciclo pedagógico.

De igual forma, es notable que los participantes, a excepción de E7, hayan situado en los últimos puestos de importancia (penúltimo o último) los ejercicios enfocados en la gramática. Ello es congruente con el reconocimiento de la relevancia de aprender el uso de los recursos lexicogramaticales dentro de prácticas discursivas situadas. En consecuencia, al empleo de ejercicios gramaticales de corte más convencional parece atribuírsele un rol más complementario o de refuerzo. En todo caso, si se sigue una perspectiva sistémica, se recomienda integrar una serie de premisas incluso en el diseño de aquellos ejercicios gramaticales que focalizan la precisión formal de unidades estructurales.

En efecto, los ejercicios no deberían soslayar la función discursiva que motiva la aparición de los usos elicitados. Por el contrario, en los estadios avanzados de aprendizaje, los ejercicios que refuerzan el uso de estructuras frecuentes en un registro especializado deberían iluminar las relaciones de agnación entre los usos privilegiados en tal registro y las otras formas de expresión. De este modo, la actividad propiciaría una mayor conciencia no solo de lo que se selecciona y se realiza, sino también de las otras formas en que pudo haber sido enunciado, a fin de desarrollar una reflexión metalingüística que destaque los contrastes relevantes y las razones que motivan una opción determinada. En el caso de la nominalización en la MGI, además de enfocar los mecanismos de estructuración sintagmática pertinentes, es necesario ampliar su introducción en ejercicios que contemplen unidades discursivas mayores al complejo clausular, en aras de atender la motivación subyacente al empaquetamiento del contenido semántico de figuras y secuencias, en relación con las tres metafunciones.

Asimismo, más allá de la valoración específica dada por la muestra, se debe reconocer la necesidad de optimizar la forma de mediar la lectura analítica y el modelado de textos ilustrativos con la guía del profesor. Como se ha esbozado en las secciones previas correspondientes, se cree que este fue uno de los componentes del ciclo que acusó mayores falencias en su desarrollo. Por tanto, se requiere una mayor dosificación en este proceso, así como un aumento de la concreción didáctica y una reducción de la abstracción conceptual. En este sentido, debería recalcar el valor de este tipo de actividad desde la primera sesión de la fase de deconstrucción en el curso-taller. Aunado a lo anterior, es importante acotar que un par de estudiantes (E4 y E5) enfatizaron, en el espacio de opiniones complementarias, la

pertinencia de aumentar la disponibilidad de textos modelo para leer durante el proceso. Asimismo, E4 precisó la conveniencia de ampliar el corpus con ensayos completos. Ciertamente, la propuesta pudo haber resultado muy limitada por su anclaje en una etapa específica del género, en virtud de las pocas horas disponibles. Es importante, entonces, enriquecer el diseño curricular en un curso más amplio, en el que, con base en la PG, se medie la escritura de las distintas etapas genéricas y, así, se andamie especialmente el aprendizaje de la elaboración argumentativa en el desarrollo del ensayo.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

Por la naturaleza cualitativa y exploratoria del estudio de caso, ciertamente las conclusiones obtenidas deben ser ponderadas en esta escala o marco contextual. Pese a su naturaleza situada y no generalizable, se piensa que las reflexiones presentadas a continuación pueden propiciar la toma de decisiones más informadas en nuevas mediaciones didácticas con un estudiantado que tenga un perfil académico y sociolingüístico similar al del presente estudio. De igual forma, se esbozan algunas hipótesis que podrían pautar la ruta para el planteamiento de nuevos estudios aplicados. Aclarado lo anterior, a la luz de las observaciones desarrolladas en las diferentes etapas del proyecto de investigación en acción: investigación preliminar al diseño de la macrounidad (Capítulo I), elaboración del plan de acción e intervención didáctica (Capítulo II), y observación y análisis de la intervención (Capítulos II y III), es posible derivar las siguientes conclusiones:

1. En primer lugar, se mostró la posibilidad de abordar un tema lexicogramatical del español como L2 desde un enfoque sistémico-funcional. En este sentido, la perspectiva teórico-metodológica adoptada reafirmó la relevancia del conocimiento acerca de la lengua (CAL) en la autorregulación para el desarrollo de tareas discursivas en el marco de un género académico. En los procesos de alfabetización académica de niveles más avanzados del aprendizaje, se reafirma la necesidad de partir de categorías semánticas vinculadas con las necesidades comunicativas dentro de las prácticas textuales propias de una comunidad discursiva particular. En esta línea, la propuesta evidenció la rentabilidad de programar mediaciones en función de fenómenos que implican tensiones entre los estratos semántico y lexicogramatical, como la metáfora gramatical ideacional (MGI), cuya didactización integró el aprendizaje y la reflexión metalingüística desde una perspectiva tanto sintagmática como paradigmática en múltiples sistemas de la lengua (ideacionales, interpersonales y textuales). Se piensa que la propuesta no se limitó a la noción tradicional de *corrección* en la enseñanza de la gramática para la expresión escrita, sino que privilegió la consideración de repertorios de formas lexicogramaticales agnadas a la luz de los parámetros de mayor o menor *adecuación* al registro académico en un género determinado.

En esta lógica, se estima que la macrounidad justificó e iluminó la relación intrínseca entre forma y función, aspecto fundamental para una gramática pedagógica de base funcionalista. La adopción de la pedagogía del género (PG) como metodología didáctica de sustrato sociocognitivo permitió operativizar tal relación constitutiva a partir de un anclaje práctico: un ciclo de aprendizaje orientado a la realización de tareas discursivas concretas en el marco de una etapa del género ensayo académico. Ciertamente, la conjunción de forma y función enriqueció y complejizó, en un sentido productivo del término, la propuesta didáctica, la cual procuró ensayar un pilotaje de la aplicación de una gramática pedagógica que focalizara, desde una mirada trinocular, los fenómenos gramaticales como un potencial de significado y como realización en muestras textuales de interés. Se cree que este abordaje enriquecido favoreció el aprendizaje en tanto acercó la reflexión metalingüística a tareas discursivas usuales en los contextos de aprendizaje meta.

2. En virtud de lo anterior, se reafirma la pertinencia de la gramática sistémico-funcional (GSF) como un modelo gramatical (*grammatics*) complejo, dinámico y de orientación discursiva. Debido a su enfoque desde arriba (*top-down*), la GSF posibilitó priorizar categorías semánticas vinculadas a las necesidades de conceptualización y negociación de los significados en fases de textos académicos. En este sentido, el modelo adoptado, más que favorecer el aislamiento de ítems estructurales en sí mismos, orientó una programación y un diseño didáctico desde la mirada del sistema como potencial de significado, con un especial énfasis puesto en la determinación que tiene el contexto situacional en las posibilidades de realización. La GSF facilitó la identificación de tendencias de realización privilegiadas en el registro académico, entre las cuales la expresión metafórica ideacional se reveló como un mecanismo activador de la textualización. El abordaje de este mecanismo involucró la exploración y el empleo de recursos lexicogramaticales de distinto rango, y manifestó múltiples efectos en la creación del significado por su vinculación con distintos sistemas en las tres metafunciones.

Como la selección de los contenidos asumió esta lógica *top-down*, fue posible atender la motivación funcional de las formas focalizadas en las muestras textuales integradas en la secuencia. En las actividades aplicadas, se procuró, entonces, no solo evidenciar y explicar cómo eran las estructuras, sino también cuándo y por qué resultaban adecuadas. De igual forma, por el interés puesto en la interrelación entre sintagma y paradigma, en las actividades de las distintas fases del ciclo de enseñanza y aprendizaje (CEA) se procuró estimular, en

mayor o menor medida, que los estudiantes no solo reconocieran la similitud entre formas agnadas (su vinculación semántica en el sistema), sino que distinguieran las diferencias de significado ideacional, interpersonal o textual que explican por qué la realización de una variante agnada resulta más pertinente en un entorno textual concreto dentro de un género particular. En consecuencia, se recalca la trascendencia de la conciencia metalingüística para el aprendizaje de la expresión escrita en registros especializados, toda vez que se pretenda didactizar la adecuación a los parámetros deseables de campo, tenor y modo.

3. Se reafirma la importancia de que el docente o el lingüista educativo encargado del diseño de programas de alfabetización académica en español como L2 cuente con una formación sólida en un modelo gramatical de base funcional y discursiva, como la GSF. A partir de la experiencia en la presente propuesta de investigación en acción, se reconoce que, si bien el docente-investigador no siempre hizo explícitos todos sus conocimientos conceptuales durante la mediación con los estudiantes, tal instrumental teórico fue útil para la toma de decisiones operativas y la gestión tanto del planeamiento curricular como de la implementación de la macrounidad.

En primer lugar, el modelo teórico permitió identificar necesidades expresivas escritas de los estudiantes en contextos particulares de comunicación y aprendizaje: los cursos universitarios. De igual manera, posibilitó un acercamiento a las muestras textuales de un género dado desde una visión sistémica, es decir, atendiendo los vínculos entre sintagma y paradigma, a fin de hallar formas apropiadas para su tratamiento didáctico dentro del ciclo de la PG. Así pues, se identificaron los recursos lexicogramaticales salientes y sus efectos en la creación de los significados en la etapa genérica de interés, toda vez que se ponderaron los sistemas lexicogramaticales y semánticos implicados. La consideración de estos permitió integrar en el ciclo didáctico temáticas relevantes en un programa de escritura académica: la coherencia, las relaciones cohesivas y la textura del discurso, la objetivación y el distanciamiento discursivo, la gestión de la evaluación y la actitud en la argumentación académica, así como la precisión léxica. En otras palabras, gracias a la mirada desde arriba propiciada por el modelo, se regularizaron patrones de realización altamente productivos para la didáctica de la escritura del ensayo académico. De este modo, en la formulación de los insumos didácticos, se promovió la emergencia de los recursos semogénicos pertinentes para su reflexión y uso. Se cree que lo anterior favoreció un acercamiento intuitivo e inductivo a

la didáctica de la gramática, pues se buscó partir del significado y de la satisfacción de necesidades comunicativas en instancias concretas.

De igual forma, se estima que el entendimiento del modelo sistémico permitió desplegar un giro en las prioridades en la enseñanza de la gramática: la programación apuntó a cómo el aprendizaje de determinados recursos lexicogramaticales puede contribuir a satisfacer principios de textualidad que no están restringidos a los límites oracionales: coherencia, cohesión, informatividad, situacionalidad, intencionalidad o aceptabilidad. Aunado a lo anterior, el conocimiento sistémico permitió brindarles a los estudiantes explicaciones en la retroalimentación desde un enfoque más discursivo y comunicativo, a la luz de muestras textuales empíricas producidas por los propios estudiantes. De hecho, en este mismo proceso, el docente o lingüista aplicado podría identificar fortalezas o falencias a partir de la observación y regularización de patrones lexicogramaticales vinculados a determinados sistemas. En esta línea, durante el ciclo se reconoció la capacidad de diagnóstico de necesidades particulares que potencia, en el docente, la mirada sistémica.

4. Asimismo, se piensa que la propuesta reivindicó el valor de metalenguaje como instrumental teórico capaz de promover la reflexión metalingüística orientada al desarrollo de la autorregulación del alumnado, en el marco del enfoque sociocognitivo del aprendizaje lingüístico. En este sentido, la mayoría de estudiantes concordó con que, en términos globales, los conceptos gramaticales utilizados contribuyeron a la comprensión del funcionamiento de los fenómenos lexicogramaticales destacados en las fases del ciclo pedagógico (ver apartado 3.2.1.). Durante el proceso del diseño de la macrounidad, se tomaron decisiones operativas para hallar una regularización o marco común respecto al CAL incorporado en los materiales didácticos. Aun así, en la mediación, se prefirió simplificar los términos técnicos inicialmente seleccionados, debido al tiempo limitado y al perfil de los alumnos (no especializados en estudios del lenguaje). Se reconoce, entonces, la oportunidad de optimizar la terminología empleada mediante una propuesta sistemática de nomenclatura funcional con orientación fundamentalmente didáctica, a fin de adaptar los conceptos en nuevas mediaciones con un enfoque sistémico.

En esta línea, se soslayaron precisiones conceptuales que habrían requerido un espacio significativo de las lecciones para ser explicadas e ilustradas, en virtud de su distancia con la terminología gramatical más tradicional y de su mayor grado de abstracción. Se

prescindió, por ejemplo, de las distinciones tácticas entre hipotaxis e incrustación, o de la categorización pormenorizada de las funciones que modifican el nombre. Se hicieron, entonces, concesiones o simplificaciones en la delicadeza, es decir, se subsumieron categorías, a fin de evitar la ansiedad o la pérdida de interés por una sobrecarga terminológica en el curso-taller corto. Con todo, se procuró poner de relieve nociones más generales de índole semántica y funcional. Por ello, se retomaron algunas nociones consideradas menos opacas para el abordaje didáctico: género académico, etapas y fases del género, registro académico, dimensión ideacional, dimensión interpersonal, dimensión textual, nominalización, estrategias de empaquetado, grupos nominales complejos, núcleo, modificador, cláusula simple, cláusula compleja, expansión (lógica), secuencia, cualidad, proceso, participantes, circunstancias, relaciones de cohesión (*tracking*), modo declarativo, entre otras.

5. Por otra parte, es importante destacar una serie de consideraciones asociadas con la autenticidad de las muestras empleadas en el curso-taller. En primer lugar, se reconoce la dificultad observada en la construcción del campo, debido a la heterogeneidad del grupo por la diversa procedencia geográfica y disciplinar, así como por el nivel en que se encontraban en sus carreras (cantidad de años de estudio en la universidad). Se determinó anclar la macrounidad en un campo temático cercano a las ciencias humanas y sociales, particularmente, con base en el macroeje de la construcción de la identidad nacional y la diversidad étnica en el contexto costarricense. Por motivos logísticos, no fue posible obtener muestras ensayísticas de estudiantes universitarios (L1) creadas en los contextos de aprendizaje meta (asignaturas en la UCR). Se recurrió, entonces, a modelos producidos por escritores expertos costarricenses, esto es, académicos o investigadores. El criterio de nacionalidad respondió a la necesidad de adecuarse a una disposición estipulada para los estudios aplicados en el posgrado, la cual busca atender la variedad lingüística propia del contexto de aprendizaje.

Tal decisión supuso dos retos que tuvieron implicaciones en el desarrollo de la propuesta. Para el diseño de los materiales, se enfrentó la dificultad de hallar publicaciones nacionales recientes en las disciplinas referidas que respondieran a la estructura retórica y a los parámetros de campo, tenor y modo del género por modelar: el ensayo académico formal, con una estructura tripartida que desarrollara una argumentación sistemática y cimentada en fuentes y evidencia. Durante la búsqueda documental, se observó, por una parte, la predominancia de textos pertenecientes a otros géneros académicos, fundamentalmente, el

artículo científico; por otra, la existencia de muestras argumentativas menos rigurosas: textos cercanos al género de opinión o ensayos reflexivos de tendencia más subjetiva y, por tanto, alejados de los formatos empleados en la evaluación educativa universitaria. En virtud de lo anterior, se redujo la disponibilidad de un repertorio textual con un campo mucho más delimitado, es decir, se generó una mayor dispersión temática por la escasez de muestras pertinentes. Esto también explica por qué se presentaron textos con una referencialidad sociohistórica específica, que pudo haber resultado lejana para la mayoría de estudiantes; de ahí las lagunas descritas en el análisis respecto a importantes claves culturales.

Por otro lado, pese a que la incorporación de las muestras de escritores expertos permitió destacar aspectos semánticos y lexicogramaticales relevantes para el modelado, se reconocen algunos retos surgidos durante la elaboración de actividades luego de la lectura, particularmente, los ejercicios tendientes al desarrollo de la densidad léxica y la adecuación a los parámetros del registro académico. La manipulación de las muestras para aumentar su imbricación sintáctica o para recrear formas imprecisas pudo haber resultado, en algunos casos, artificiosa o “forzada”. Según lo observado en el trabajo en clase de algunos alumnos, se hipotetiza que la artificiosidad y restrictividad en la elicitación planteada en ciertos ejercicios focalizados pudo ser un factor que complejizara su comprensión. Aun así, en los ejercicios focalizados, se procuró que los estudiantes ensayaran las formas meta a partir de unidades semánticas mayores al complejo clausular, por cuanto las estructuras enfocadas se derivaron de fragmentos textuales que ejemplificaban fases de interés. De este modo, se evitó trabajar con unidades lexicogramaticales aisladas y descontextualizadas, en aras de mantener el sustrato sociocognitivo y la orientación discursiva de la propuesta.

6. Respecto a la fase de la deconstrucción, se reconocen los retos enfrentados en la construcción del campo a causa del tiempo limitado: seis horas lectivas sincrónicas distribuidas en tres días consecutivos. En virtud de lo anterior, se observó un abordaje muy somero del eje temático, que generó ciertos vacíos en la negociación de las claves culturales. Esta fase del ciclo puso su acento, fundamentalmente, en la correlación entre la estructura retórica de la etapa (fases) y los recursos lexicogramaticales “realizadores” de ella, de manera que se estaba llegando a los contenidos lingüísticos demasiado rápido. Se percibió poco tiempo para entender qué se iba a hacer y por qué era algo que ameritaba ser trabajado. En

este sentido, también se reconoce la falta de estímulos que activaran esquemas cognitivos y tendieran puentes a la dimensión contextual y sociocultural representada en las muestras.

Asimismo, a partir de la observación en clase y la retroalimentación de los estudiantes, se identificó la necesidad de justificar, con mayor profundidad y desde el inicio del ciclo, por qué todas las sesiones se abocarían únicamente a la lectura y escritura de una etapa de un género académico específico. En el segundo cuestionario, algunos estudiantes opinaron que les habrían gustado practicar con ensayos completos para ver la elaboración argumentativa en las distintas etapas. Desde la mirada del especialista, sí existió una fundamentación para esta delimitación tan restrictiva, la cual se basó en los criterios teórico-metodológicos que cimentaron el diseño de la macrounidad. Empero, este razonamiento pudo haber sido iluminado con un comentario más explícito y anclado en lo concreto: por una parte, las condiciones limitadas propias de un curso-taller corto; por otra, la utilidad o rentabilidad de los recursos enfocados para las prácticas discursivas usuales en el contexto universitario al cual se iba a incorporar el grupo.

De igual forma, se estima que el inicio del ciclo resultó más conceptual de lo deseable para la población meta. Desde las primeras actividades de discusión, se identificó la complejidad de aprehender, de forma paralela y sin una sobrecarga terminológica, la didactización de la perspectiva paradigmática y sintagmática del análisis textual. Se advirtió que la mirada trinocular del enfoque sistémico pudo haber resultado más dispersa de lo esperado al inicio de la fase, por su afán de abarcar múltiples recursos característicos del registro a la luz de las tres metafunciones. En consecuencia, se percibió una elicitación de la reflexión metalingüística muy fragmentaria en el análisis textual. Por tanto, como una oportunidad de mejora, se identificó la necesidad de optimizar el abordaje de los textos modelo, específicamente, en las actividades antes y durante la lectura, siempre en atención a la premisa de que la construcción del metalenguaje no puede reducirse a la construcción de un mero etiquetado. Por el contrario, el CAL ha de ser un instrumento cognitivo para la regulación reflexiva de la expresión escrita según el registro y el género en cuestión.

En esta línea, se estimó pertinente reducir el grado de abstracción para las siguientes clases, y se consideró la necesidad de priorizar y dosificar los rasgos del registro y los recursos lexicogramaticales meta, siempre sobre la base de instancias textuales enriquecidas, en aras de focalizar aún más la atención de los estudiantes para que percibieran la ruta de

trabajo con mayor claridad. Por ello, se privilegiaron las actividades que implicaban ejercicios de análisis y síntesis en función de muestras concretas. Además, se dio más espacio para el trabajo colaborativo entre pares. Se piensa que, de este modo, se recuperó una reflexión metalingüística transversal y dosificada, en la que se procuró que los fenómenos y conceptos gramaticales de interés se ilustraran con ejemplos. En consonancia con lo anterior, la mayoría de los materiales de naturaleza estrictamente conceptual no fue expuesta durante la interacción sincrónica; tales recursos se asignaron como insumos complementarios que sistematizaban y esquematizaban fenómenos abordados en las muestras textuales vistas en clase.

7. En relación con el punto anterior, se reafirma la rentabilidad didáctica de la lectura enfocada de modelos textuales. Durante la aplicación de la macrounidad, la exposición guiada a instancias meta se reveló como un paso valioso en el CEA, particularmente, en el andamiaje para negociar la regularización de fenómenos de realización en el género académico estudiado. Si bien los alcances de la propuesta fueron limitados por su programación curricular tan acotada, fue posible reconocer el valor de desarrollar actividades de lectura intensiva de muestras auténticas, a fin de ilustrar las fases y etapas de interés, y promover la reflexión metalingüística en los distintos niveles: retórico (estructura convencionalizada), semántico-discursivo y lexicogramatical. Se piensa que estas dinámicas constituyen una vía de acceso mucho más intuitiva para la comprensión de los patrones de textualización meta. De hecho, se observó la necesidad de enriquecer la propuesta con más modelos. Distintos estudiantes comunicaron el deseo de haber contado con más ejemplos para orientarse en su proceso de (re)escritura autónoma.

Lo anterior se vincula íntimamente con las posibilidades de propiciar un aprendizaje más inductivo de la lexicogramática de la L2, en el marco de un registro especializado. Sin embargo, a la luz de lo documentado en las observaciones de clase y de la retroalimentación de los alumnos, no se puede soslayar la diversidad de estilos de aprendizaje de los participantes del proceso. Las actividades con una marcada tendencia hacia el aprendizaje sistémico e inductivo pueden suponer un reto mayor para aquellos estudiantes habituados a los abordajes predominantemente deductivos y a la enseñanza tradicional de estructuras gramaticales. Durante la mediación, estudiantes como E7 mostraron un perfil que demandó un acercamiento más general y deductivo para la explicación de las estructuras lexicogramaticales. Por ello, se piensa que no hubo un mismo grado de entendimiento sobre

la lógica implicada en las dinámicas de lectura analítica, de manera que su aprovechamiento fue distinto entre los estudiantes.

Se reconoce, entonces, la necesidad de complementar estas actividades con más insumos didácticos que sistematicen los conceptos o patrones, con el propósito de no acrecentar las brechas respecto a la comprensión de saberes declarativos relevantes para la autorregulación en fases posteriores del ciclo. Con todo, es importante ponderar que la propuesta desarrollada en esta macrounidad no se enfocó en enseñar propiamente nuevas unidades estructurales, sino en activar recursos en principio ya aprendidos para el nivel de los alumnos, a fin de motivar su uso funcional desde una perspectiva discursiva y comunicativa situada.

8. Durante la fase de la deconstrucción, también se reconoció la rentabilidad didáctica de los ejercicios de paráfrasis derivados de las muestras modelo, los cuales fueron empleados en las actividades luego de la lectura para propiciar la emergencia de expresiones empaquetadas. De acuerdo con lo observado en las clases, se cree que el valor de estos ejercicios, algunos más restrictivos que otros, radica en que estimulan la reflexión metalingüística a partir de la reelaboración guiada de expresiones en las que era posible incrementar la densidad léxica. La búsqueda de expresiones agnadas, activada por el mecanismo de la nominalización, implicó una integración didáctica del plano paradigmático y sintagmático.

En términos generales, estas dinámicas permitieron que los alumnos exploraran diferentes opciones disponibles en el sistema de la L2 y, a la vez, observaran las consecuencias sintagmáticas resultantes de las realizaciones adoptadas para la creación del texto. Se piensa, entonces, que la experimentación con las instancias iluminó, de forma más práctica, los mecanismos abstractos y las funciones subyacentes. Así pues, se logró el propósito general de que los participantes exploraran la maleabilidad de los recursos lexicogramaticales y su relación con el ensanchamiento de las posibilidades de conceptualización. Los mismos alumnos, en el segundo cuestionario, concordaron en que los ejercicios de parafraseo contribuyeron a la comprensión del funcionamiento de las estructurales gramaticales meta.

En virtud de lo anterior, se cree que estas actividades resultan apropiadas para el desarrollo de las destrezas metacognitivas, a partir de las cuales puede ponerse de relieve la naturaleza fractal y estratificada de los significados, y sus diversas posibilidades de realización en la L2. En el caso de los ejercicios de paráfrasis menos restrictivos, por ejemplo la reformulación colaborativa de un párrafo introductorio, se advirtió que la selección de una

opción u otra puede estar motivada no solo por criterios vinculados al campo, sino también a las necesidades propias del tenor y el modo en el registro académico. En esta línea, se cree que la experimentación y el modelado focalizados promovidos por estas prácticas resultan útiles para preparar a los alumnos de cara a las actividades de las siguientes dos fases del ciclo. Además, es destacable que la orientación discursiva de esta modalidad de ejercicio permitió la búsqueda de formas más allá del criterio de gramaticalidad. Como se ha referido previamente, se logró integrar la didáctica de la gramática a otros principios de textualidad destacados por la lingüística del texto.

También es relevante destacar que, en el desarrollo de las actividades de parafraseo en clase, se observó una mejor distribución de la carga cognitiva generada por un problema de textualización concreto. Ello se derivó del andamiaje desplegado tanto por el trabajo reflexivo entre pares como por la supervisión y orientación del docente. En la interacción de los subgrupos en las salas pequeñas, el docente advirtió que los alumnos con un mejor desempeño apoyaron a los compañeros que evidenciaron una mayor dificultad para comprender la lógica de los ejercicios y llegar a soluciones adecuadas. Ciertamente, no pueden ignorarse las distintas respuestas en el procesamiento de los estímulos en cada participante, así como las diferencias en los ritmos de trabajo. En algunos estudiantes, la dificultad percibida fue mayor a la esperada. Como se refirió en los diarios de observación (ver apartado 2.1.3.2.), algunos alumnos requirieron desplegar un abordaje demasiado analítico de las instancias y tuvieron dificultades para alcanzar una textualización con el grado de abstracción y síntesis esperado.

Una de las operaciones más complejas para ciertos estudiantes durante la elicitación de paráfrasis fue el hallazgo de relaciones de agnación entre instancias focalizadas en una muestra y realizaciones potenciales cuyo núcleo correspondía a otra categoría de palabra. Por ejemplo, algunos alumnos no lograron recuperar estructuras latentes que suponían la ampliación de una unidad reducida: reconfigurar e integrar una unidad clausular a partir de una frase preposicional (Proceso menor). Se reconoció, entonces, la necesidad de guiar a los estudiantes para que superaran la expectativa de sustituir una estructura manifiesta por una latente de la misma categoría. En todo caso, también hubo participantes a quienes la reconstrucción de las cláusulas reducidas condujo a ponderar las tensiones entre los estratos semántico y lexicogramatical, particularmente, cómo el primero condiciona las posibilidades

estructurales de realización en el segundo. De forma intuitiva, estos estudiantes advirtieron una configuración diferenciada en la TRANSITIVIDAD NUCLEAR de la cláusula según fuera el Proceso seleccionado para reemplazar la frase preposicional.

Ahora bien, es necesario destacar como un acierto significativo de la fase de deconstrucción el haber trabajado, durante la sesión de refuerzo (último encuentro), varios ejercicios que iluminaron los significados de una misma muestra modelo desde distintos ángulos y niveles. Entre las actividades luego de la lectura, es notable el valor pedagógico del ejercicio de paráfrasis que se basó en la reformulación sintética de una fase (planteamiento de la tesis) presente en el texto modelo (ver Anexo 30). Tal ejercicio supuso una dinámica de producción escrita dirigida, a partir de una serie de pasos desde el estrato semántico-discursivo hasta la instanciación lexicogramatical: leer atentamente la muestra para identificar la fase en cuestión, entender la función comunicativa de esta, identificar la(s) relación(es) lógico-semántica(s) implicada(s) y abstraer la idea central por defender en el desarrollo del texto, activar los mecanismos de nominalización para configurar unidades empaquetadas y buscar unidades preposicionales o conjuntivas pertinentes que expresen el vínculo lógico.

Se estima que esta dinámica conjugó, en una tarea de naturaleza discursiva, el paradigma y el sintagma. Desde una marcada orientación *top-down*, el ejercicio promovió la reflexión metalingüística sobre las opciones de realización del estrato semántico, lo cual motivó la emergencia de expresiones incongruentes y densas, así como de ciertas posibilidades tácticas para ligar las unidades clausulares resultantes. Aunado a lo anterior, esta actividad práctica favoreció el trabajo en las cuatro destrezas principales: si bien se enfocó en la comprensión lectora y en la producción escrita derivada de esta, también se propició la escucha atenta y la expresión oral durante la negociación entre pares y el diálogo con el profesor. Por ello, se juzga pertinente incorporar estos ejercicios de abstracción y síntesis textual desde la primera ronda de deconstrucción. Se vislumbra en ellos la capacidad no solo para dinamizar el potencial retórico de la escritura, es decir, el modelado de las fases meta, sino también para estimular el potencial epistémico.

9. Otro acierto relevante observado en la deconstrucción y en la CCT, al menos en la aplicación conducida por el docente, fue la exposición pausada y el análisis focalizado de formas mediante ayudas visuales, con el propósito de distinguir categorías de palabras y unidades sintagmáticas o retóricas de interés. En este sentido, se considera valioso el empleo

de claves cromáticas, esquemas, flechas y otros recursos para facilitar el reconocimiento de las realizaciones agnadas; por ejemplo, el uso de elementos gráficos para poner de relieve determinadas fases o para dar prominencia a las transformaciones estructurales derivadas de los mecanismos de empaquetado por nominalización.

10. Por otra parte, en el diseño de la macrounidad, se decidió dividir el grupo en dos equipos para la segunda fase del ciclo (CCT), con el propósito de dar fluidez al trabajo colaborativo y promover una mayor interacción en la dinámica. Por ello, se desarrollaron dos aplicaciones de la unidad, las cuales, en un principio, iban a seguir una misma lógica y diseño. No obstante, luego de la primera aplicación, se decidió formular una adaptación para la segunda: disminuir el grado de intervención del docente en la gestión del proceso, a fin de aumentar la agencia entre los alumnos en la reflexión y creación colaborativa del texto. Seguidamente, se ofrecen los principales puntos de convergencia y divergencia entre ambas modalidades.

El diseño metodológico original de la unidad, es decir, el operativizado durante la primera aplicación, generó una centralización preponderante del profesor en el manejo de los ciclos de reflexión y creación textual. Se observó un control sobre la elicitación de determinados datos por parte del docente y una menor participación directa entre los pares. En consecuencia, el papel de estos fue más reactivo que propositivo, y quedó subordinado a las líneas interpretativas y a las soluciones de textualización pautadas por el mediador pedagógico. Ciertamente, el docente tamizó el diálogo para conducirlo hacia determinadas relaciones surgidas del artículo previamente leído por los estudiantes. En la mediación, el docente se interesó por motivar el recurso a las estrategias de empaquetado como un mecanismo activador para la textualización conjunta. Se piensa que, mediante tal mecanismo, los participantes configuraron unidades lexicogramaticales con una mayor densidad léxica, las cuales implicaron repercusiones ligadas a las tres metafunciones en el texto emergente.

En virtud de lo anterior, se estima que la primera aplicación consistió en un proceso de textualización más lineal y estructurado. El docente recurrió a distintas estrategias de elicitación para favorecer la emergencia de formas más abstractas y sintéticas en el discurso de los estudiantes. De hecho, una de las observaciones destacadas en el proceso de negociación textual corresponde al despliegue de un esquema recursivo para activar o hacer avanzar la textualización conjunta, cuyas principales estrategias son las siguientes: a) reificación y abstracción de Procesos o Cualidades, b) establecimiento de relaciones léxicas (paradigmáticas)

a partir de los elementos reificados (sinonimia, antonimia, hiperonimia), c) acceso a los mecanismos de modificación del nombre, d) establecimiento de relaciones lógico-semánticas entre los referentes reificados en el interior de cláusulas o en complejos clausulares, y e) precisión formal de las relaciones sintagmáticas dentro de grupos o unidades estructurales mayores.

En esta línea, durante la creación y reflexión fueron provechosos la escritura de ideas para ser consideradas y el trabajo pausado y detallado para mostrar la textualización deseada. No obstante, se decidió disminuir el control sobre la elicitación de los datos en la sesión del día siguiente, con el fin de incentivar una participación más propositiva a cargo de los mismos estudiantes, así como un descubrimiento más autónomo de posibles relaciones lógicas a partir del artículo leído. Por ello, al segundo subgrupo se le delegó, desde el inicio, la gestión de la dinámica colaborativa, tanto de la discusión en la lluvia de ideas como del ejercicio de redacción conjunta propiamente dicho. En este último, se nombró a una participante para que asumiera el rol de mediador desempeñado por el docente el día previo. Así pues, se generó una dinámica de diálogo autónomo y directo entre pares, pues estos advirtieron que el docente había cedido el espacio y no iba a validar o reconducir cada aporte. Se considera como un aspecto muy positivo que este diálogo directo haya propiciado ciclos recursivos de argumentación y contraargumentación entre los mismos estudiantes, pues la negociación de las ideas implicó el contraste y la complementariedad de las perspectivas sobre un mismo texto base.

Se identificó, entonces, una mejora significativa en el manejo del tiempo de interacción verbal entre profesor y alumnos, y en la participación activa e interrelación de estos. Con todo, no pueden soslayarse los retos derivados de haber otorgado más autonomía a los estudiantes para resolver la tarea conjunta en la segunda aplicación. Este proceso resultó mucho menos lineal y estructurado que el del día anterior. La multiplicidad y fragmentariedad de los datos brindados por los distintos participantes produjo una mayor dispersión de las informaciones, lo cual complejizó la selección y jerarquización de las ideas por textualizar. Como se había previsto la posibilidad de una mayor dispersión en este subgrupo, se decidió encauzar la dinámica introduciendo una plantilla con las fases por redactar, la cual también incluía tiempos sugeridos para la realización de cada una de ellas. Se estimó que esta estrategia de visualización o esquema podía orientar el trabajo y definir expectativas estructurales mínimas para la etapa genérica de interés.

No obstante, debido a la naturaleza mucho más abierta de este ejercicio de redacción, se reconocieron las implicaciones didácticas de lo que Rojas et al. (2016) han denominado el conflicto cognitivo por la dispersión y variación de estrategias discursivas dentro de un mismo género. Ciertamente, la plantilla resultó limitada por ser un insumo estrictamente estructural, o sea, un “esqueleto” de la etapa: indicaba el qué (las fases), pero no “gatillaba” soluciones de realización privilegiadas. Se percibió la necesidad de enriquecer el modelado en la deconstrucción y de brindar estímulos adicionales durante el proceso de escritura conjunta para favorecer una textualización según los parámetros del registro meta. Se estima pertinente agregar ejemplos orientadores y criterios de autoevaluación más objetivos que encaucen la diversidad de aportes y los replanteamientos emergentes. Pese a esta interacción menos lineal y estructurada, en la negociación textual entre pares surgieron, de forma más espontánea e intuitiva, esfuerzos por configurar expresiones abstractas y empaquetadas, mediante estrategias similares a las del día anterior.

Por otra parte, es necesario señalar que ambos subgrupos enfrentaron un reto significativo en la lectura del artículo periodístico base para la CCT, debido a la falta de ciertas claves culturales que iluminaran su contenido argumentativo. En efecto, se piensa que el tema de la lectura asignada pudo haber resultado muy ajeno y, en consecuencia, opaco. Por ello, como se ha referido en puntos previos, se estima pertinente reforzar el trabajo para la construcción del campo. En este sentido, se advirtió la necesidad de ampliar el tiempo dedicado a la fase de deconstrucción, con el propósito de facilitar una lectura más reposada de los textos y asignar tareas de búsqueda de información complementaria. Conviene, entonces, enriquecer la lectura de textos modelo para articular una posición más informada de cara a la redacción colaborativa. De hecho, una de las falencias identificadas en el proceso fue la falta de matices o contrapuntos argumentativos respecto a las temáticas, a causa de las limitaciones en la conformación del corpus ya señaladas.

En la segunda aplicación, el menor control del docente sobre el diálogo abrió las posibilidades de discusión e incrementó el interés de algunos participantes por precisar aspectos relacionados con el contexto social. En virtud de las lagunas en las claves culturales, los mismos estudiantes le plantearon diversas preguntas al docente para contar con más elementos de juicio, más allá del texto base, y elaborar una síntesis textual más fundamentada. Se piensa que la visión superficial y fragmentaria de la problemática expuesta

en el artículo pudo haber dificultado la consecución de los objetivos del diseño respecto a la negociación del texto, debido a la necesidad evidenciada de comprender primero elementos del marco conceptual. Ello también condujo a imprecisiones o sobresimplificaciones en el nivel argumentativo del texto creado. Además, se adoptó una modalidad de “trasvase genérico” para evitar el problema de la “página en blanco” en la CCT y orientar el trabajo a la síntesis del contenido proposicional en las fases genéricas de interés. No obstante, la redacción colaborativa surgió, fundamentalmente, del procesamiento de relaciones lógicas preconfiguradas y ancladas en la perspectiva del autor del artículo, así como del tamiz del docente en la primera sesión.

A pesar de estas consideraciones, los estudiantes destacaron, en las opiniones expresadas en el segundo cuestionario (ver apartado 3.2.2.), la dimensión participativa e interactiva del proceso, el ambiente de respeto, la escucha activa, la retroalimentación entre pares, así como la confrontación y complementariedad en la negociación de las ideas y la toma de acuerdos. Por ejemplo, algunos de ellos subrayaron el valor de haber podido entablar conversaciones para reflexionar sobre distintas posibilidades de textualización, además de la pertinencia de dividir el grupo en dos equipos pequeños para que todos los participantes se sintieran más cómodos y tuvieran más tiempo para intervenir en la discusión. Algunos estudiantes también comentaron que la dinámica de interacción les permitió apoyarse en sus pares para verificar la pertinencia de sus propuestas y también para aprender de las ideas de los otros. En suma, se considera que la ayuda mutua y emergente fue valiosa para superar vacíos de información, lagunas léxicas e imprecisiones gramaticales, y también para encontrar soluciones pese a la diversidad de ideas. Lo anterior se acentuó, especialmente, en el segundo subgrupo, en el cual el docente tuvo una incidencia menor.

Por último, la mayoría de los participantes manifestó algún grado de acuerdo respecto a la idea de que la construcción colaborativa hizo más claras las relaciones entre las estructuras gramaticales y sus funciones en los textos escritos, es decir, los vínculos entre forma y función en la realización de la etapa genérica. Ciertamente, se reafirma que la efectividad de la CCT depende de que los estudiantes hayan comprendido la estructura retórica fundamental de la etapa y su instanciación en patrones lexicogramaticales de interés. Algunos alumnos mostraron mayores dificultades para transferir las estructuras modeladas en la deconstrucción a las tareas de producción textual de naturaleza más abierta. Por tanto,

para no ensanchar las brechas en el aprendizaje de los participantes, se requiere hacer aún más evidentes los vínculos entre las realizaciones lexicogramaticales y sus funciones en los textos meta. Se reconoce, entonces, la importancia de fortalecer y profundizar la reflexión metalingüística con todos los estudiantes, sobre todo, durante la transición de la deconstrucción a la CCT, a partir de modelos enriquecidos.

11. El ciclo se cerró con la fase de construcción independiente negociada (CIN), en la cual los alumnos elaboraron dos borradores de un mismo texto: la introducción de un ensayo académico, o sea, la etapa modelada en las fases previas. En virtud de los retos ya descritos en la construcción del campo, se juzgó pertinente ampliar el campo temático para la CIN. Por ello, se reenfocó el ejercicio de textualización hacia ejes temáticos más afines a las áreas disciplinares de los estudiantes. En todo caso, las opciones presentadas correspondían a reflexiones dentro de las ciencias sociales y humanas, y se vinculaban con problemáticas actuales. Así pues, se les solicitó a los alumnos orientar su elaboración argumentativa hacia un ámbito más delimitado dentro del tema general, según sus intereses y el bagaje académico propio. Se piensa que, de este modo, se evitó sobrecargar cognitivamente la tarea con marcos referenciales demasiado ajenos.

En términos generales, se observó un esfuerzo en la mayoría de los participantes por adecuar sus borradores a los parámetros esperables de campo, tenor y modo del registro académico. En la mayoría de los borradores, se evidenció el uso productivo de estrategias de empaquetado a partir de MGI experienciales y lógicas, las cuales tuvieron repercusiones en las distintas metafunciones, especialmente, en la ideacional e interpersonal. Además, se identificó el trabajo deliberado de los discentes por realizar las fases fundamentales sugeridas. Con todo, se advirtió una dispersión esperable en su disposición y en las estrategias de realización. En efecto, no en todos los casos estas fases pueden considerarse unidades retóricas enteramente discretas, pues puede haber traslapes o imbricaciones.

Asimismo, en términos globales, se reconoció una mejoría cualitativa en el desarrollo del segundo borrador, es decir, en el texto presentado a partir de los reajustes propiciados por la primera retroalimentación del docente. En este sentido, es importante recalcar que, pese al carácter más autónomo de la CIN, la fase consistió en un proceso negociado, en el cual la figura del docente fue vital para promover el aprendizaje personalizado de cada estudiante.

Ciertamente, la retroalimentación brindada por el profesor fue un componente significativo en la (re)orientación de la escritura autónoma.

Así pues, se tuvo en consideración la pertinencia de la modalidad de retroalimentación empleada en cada revisión. En la primera, el docente privilegió la retroalimentación puente, de acuerdo con lo planificado inicialmente; además, en casos aislados, recurrió a la retroalimentación directa para corregir falencias muy discretas y de bajo rango. La retroalimentación puente permitió elicitar, desde una perspectiva razonada y justificada, reajustes con repercusiones tanto en el plano sintagmático como en el paradigmático. En virtud de lo observado en los segundos borradores, es posible determinar que la mayoría de participantes entendió las anotaciones y los comentarios del docente, pues aquellos reaccionaron en consecuencia. Con todo, como es esperable en una dinámica de (re)textualización, los cambios propuestos también provocaron nuevas desestabilizaciones en diferentes niveles textuales y en ámbitos atinentes a las distintas metafunciones.

A su vez, para la segunda retroalimentación, en principio debía aprovecharse la retroalimentación indirecta, a fin de potenciar una mayor autonomía en los discentes. Sin embargo, se decidió prescindir de esta al reconocer que el tiempo era limitado y que ya no habría espacio para una nueva negociación o reelaboración por parte de los alumnos. En su lugar, se aprovecharon las ventajas de la modalidad directa: modelar explícitamente realizaciones lexicogramaticales más adecuadas. Por eso, el profesor marcó las falencias a la luz de los criterios establecidos en la rúbrica, y ofreció soluciones directas concretas. No obstante, para no perder la perspectiva didáctica vinculada a la reflexión metalingüística, el docente procuró brindar comentarios aclaratorios o justificaciones que atendieran la motivación de las formas sugeridas. En este sentido, se piensa que la revisión se aproximó a una retroalimentación de tipo *hand-holding*, en la cual la conjunción entre la explicitud de las correcciones y la explicación del porqué ayuda a que los estudiantes adviertan el problema y se ocupen de él (Dreyfus et al., 2016).

En todo caso, se reafirma que el alcance de la retroalimentación directa resulta limitado cuando los problemas no se reducen necesariamente a unidad discretas y cuya solución no depende de una simple remoción o sustitución. Según lo observado en la CIN, este tipo de retroalimentación es realmente operativa para errores de bajo rango, así como para inconsistencias lexicogramaticales sin repercusiones sistémicas de mayor alcance. Se

percibió, entonces, la necesidad de desarrollar una fase de negociación textual adicional, con el fin de propiciar y guiar la reformulación de aquellas realizaciones cuyas imprecisiones no se restringen a los parámetros tradicionales de gramaticalidad, sino que implican dimensiones con repercusiones potencialmente sistémicas en el texto, particularmente, los fenómenos implicados en unidades mayores a la cláusula. En suma, se piensa que, para integrar adecuadamente la retroalimentación indirecta en la fase de construcción independiente, se requiere de un proceso más dilatado, con al menos dos rondas del ciclo pedagógico, o con más tiempo para trabajar con los borradores de manera negociada.

12. Asimismo, en relación con la rúbrica empleada por el profesor para evaluar los borradores, la mayoría de los participantes concordó con que esta fue un material de apoyo que promovió el aprendizaje. La exhaustividad del instrumento fue un aspecto por ponderar en el desarrollo de la CIN, debido a que se suscribió un enfoque trinocular con indicadores detallados que contribuyeran a la autorregulación de los estudiantes. En este sentido, se obtuvieron opiniones divergentes por parte de los alumnos. Se piensa que la exhaustividad terminológica y descriptiva pudo ser un factor contraproducente en la capacidad de autorregulación de E7, quien afirmó que el instrumento le pareció excesivo. Como se refirió en el análisis de las muestras (ver apartado 3.1.), E7 fue quien mostró mayores dificultades para adecuar sus borradores a los parámetros esperables del registro académico.

No obstante, la mayoría de estudiantes valoró la exhaustividad de los descriptores en términos más bien positivos. Seis alumnos afirmaron que la retroalimentación contenía información clara sobre criterios de evaluación relevantes y de los aspectos por mejorar. Además, la descripción detallada de la herramienta fue asociada con el valor de completitud en la corrección, pues esta brindaba orientaciones para saber qué es adecuado y qué no en el registro meta. De hecho, la mayoría de los participantes no estuvo de acuerdo con que haya sido difícil entender qué se debía mejorar.

Asimismo, la mayoría mostró su acuerdo con la idea de que el proceso de producción autónoma del texto promovió la autorregulación. Con todo, es importante destacar una observación crítica planteada por E2: pese a que juzgó la rúbrica como útil y justa, esta alumna indicó que habría deseado contar con mayores recursos de apoyo para entender no solo qué debía mejorar y por qué, sino también cómo era adecuado efectuar los ajustes y cómo podía reconstruir ciertas partes en su párrafo. Se acusa, por tanto, la necesidad de

acentuar el potencial procedimental de los insumos de retroalimentación, sobre todo para aquellos estudiantes que requieren más modelos de referencia.

En otras palabras, la mayoría de los estudiantes pudo haber comprendido la terminología y los criterios detallados de la rúbrica en un plano declarativo; sin embargo, se identificó la necesidad de ampliar la cantidad de textos disponibles como modelos para confrontar el propio borrador y, de este modo, fomentar la autoevaluación y la seguridad en los estudiantes en el proceso de reconstrucción. En el apartado de recomendaciones, se vislumbran algunas posibilidades para afianzar el ejercicio de escritura autónoma como producto y como proceso negociado, así como para optimizar el uso que le dan a la rúbrica tanto docente como estudiantes.

13. Finalmente, resultan notables las opiniones obtenidas en el segundo cuestionario (ver apartado 3.2.4.) respecto a la importancia atribuida a las distintas actividades didácticas para el desarrollo de las destrezas de escritura de textos académicos. Al pedirles a los estudiantes que las dispusieran en orden de prioridad, la mayoría colocó en las primeras posiciones las actividades propiamente de expresión escrita, ya sea colaborativa o autónoma. Se cree que ello da cuenta del valor atribuido por la mayoría de los participantes a los ejercicios prácticos que implican la imbricación de distintas competencias para realizar una tarea comunicativa a la luz del género modelado. Con todo, siguiendo la PG, se reafirma que el carácter aplicado no supone soslayar la reflexión metalingüística en el desarrollo progresivo de la regulación conceptual y la autorregulación. Ello es vital para adecuar el discurso emergente a los parámetros fundamentales de campo, tenor y modo en un registro especializado como el académico.

En esta misma línea, es destacable que los participantes, a excepción de E7, hayan situado en los últimos puestos de importancia (penúltimo o último) los ejercicios enfocados en la gramática. Lo anterior parece ser congruente con su anuencia a aprender el uso de los recursos lexicogramaticales dentro de prácticas discursivas situadas. Por ello, al uso de ejercicios gramaticales de corte más convencional parece atribuírsele un rol más complementario o de refuerzo. En todo caso, si se suscribe una perspectiva sistémica como la que se ha intentado defender en esta propuesta, es vital integrar y operativizar la relación intrínseca entre forma y función desde un plano textual, aun en el diseño de los ejercicios gramaticales abocados a la precisión estructural de unidades muy concretas.

4.2. Recomendaciones

En esta última sección, se brinda una lista de recomendaciones derivadas de las conclusiones obtenidas a partir del desarrollo de la propuesta. Se espera que tales sugerencias sean útiles para guiar estudios afines, así como para esbozar rutas de trabajo en nuevas investigaciones dentro de la lingüística aplicada en español como L2, particularmente, en el ámbito del español académico y de las gramáticas pedagógicas y discursivas.

1. En primer lugar, se recomienda aumentar la cantidad de horas programadas para desarrollar, a cabalidad, el ciclo de la PG. Si bien se intentó cumplir con los principios teórico-metodológicos de cada una de las fases, las diez horas lectivas resultaron limitadas para un mayor aprovechamiento de las potencialidades del modelo. Como se ha referido en apartados previos, convendría explotar la capacidad recursiva del ciclo con, al menos, dos nuevas rondas de deconstrucción y CCT que apunten el desarrollo de la expresión escrita autónoma. Asimismo, es muy recomendable distribuir las fases en un período mayor al programado en este estudio. Se sugiere ampliar el número de semanas para espaciar los encuentros sincrónicos, de modo que los estudiantes cuenten con el tiempo suficiente para leer, a profundidad, los diversos modelos y materiales teóricos complementarios, así como para realizar las tareas en las distintas fases del proceso.

Así pues, no es aconsejable diseñar el desarrollo de fases como la deconstrucción en encuentros agendados para tres días consecutivos, como ocurrió en esta propuesta. Además, se le debería dar mucha importancia al desarrollo gradual del CAL y a la práctica de las destrezas de manera progresiva y en espiral, a fin de no provocar una recarga de contenidos que no puedan ser aprehendidos significativamente en poco tiempo. Aunado a lo anterior, se sugiere no programar encuentros que superen un tiempo efectivo de 1 hora y 50 minutos por día. Se debe tomar en cuenta que los estudiantes de movilidad provienen de contextos de aprendizaje en los que son habituales los cursos con clases relativamente cortas, ya sean presenciales o virtuales sincrónicas.

2. En cuanto al CAL, se estima necesario desarrollar una propuesta más sistemática de adaptación terminológica, con el propósito de hallar nuevas formas de adecuar el metalenguaje basado en la GSF para fines didácticos. En el diseño de la macrounidad, se realizaron adaptaciones y concesiones terminológicas a partir de las categorías propuestas

por Rose y Martin (2012), Halliday (2014) y Dreyfus et al. (2016). No obstante, durante la intervención, se debieron plantear nuevos ajustes, pues se percibió que la propuesta inicial había resultado limitada para articular un repertorio conceptual lo suficientemente transparente, motivado y, en consecuencia, significativo para el perfil de los estudiantes.

Se recomienda partir de categorías ancladas en funciones y apoyadas por ejemplos con orientación discursiva; en este sentido, los ejemplos no deberían restringirse únicamente a fenómenos constreñidos dentro de los límites clausulares. Además, no se trata de generar simplemente un nuevo etiquetado, sino de crear instrumentos conceptuales que resulten más asequibles e intuitivos para los alumnos. En esta línea, debería tenerse muy presente que el desarrollo sistemático del CAL es una dimensión indispensable en la PG, si se busca promover una reflexión metalingüística tendiente a la autorregulación en la escritura de aprendientes que se incorporan a una nueva comunidad epistémica en una L2.

De igual forma, se recomienda priorizar y dosificar, de manera articulada, los conceptos que se desea ejemplificar en cada sesión. Asimismo, para el abordaje de los rasgos lexicogramaticales del registro académico, se estima pertinente elaborar dos tipos de materiales teórico-conceptuales que, si bien estarían estrechamente vinculados, cumplirían finalidades distintas: por una parte, recursos didácticos adecuados para exponer en clase los fenómenos de interés a la luz de las muestras textuales correspondientes, por ejemplo, presentaciones breves, infografías o recursos gráficos bien esquematizados; por otra, materiales complementarios de consulta mucho más detallados y con una sistematización mucho más deductiva de las explicaciones gramaticales. Estos últimos podrían secuenciarse en una especie de manual junto con los ejercicios y prácticas. Además, cuando se trabaje simultáneamente con más de un tipo de material durante una actividad sincrónica de análisis de muestras y reflexión metalingüística, se recomienda privilegiar la proyección colectiva de los fragmentos textuales o ejemplos, en lugar de los materiales conceptuales, para destacar el funcionamiento textual siempre desde lo concreto.

3. Se recomienda desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la PG con grupos idealmente homogéneos, ya sea según el criterio de procedencia disciplinar o en función de las asignaturas por cursar en la universidad extranjera receptora. Se piensa que, de este modo, la selección del género y la construcción del campo podrían encauzarse, con mayor precisión, hacia las necesidades comunicativas específicas de la población. En esta

misma línea, se sugiere compilar y sistematizar muestras representativas de los textos comúnmente escritos por los estudiantes (L1) en los cursos universitarios meta, en aras de conformar un corpus con distintas finalidades aplicadas. Con este corpus, además de identificar las prácticas discursivas prototípicas en los contextos meta, se podrían establecer modelos más auténticos para diseñar las actividades de la fase de deconstrucción, sobre todo con aquellas muestras empíricas más adecuadas a los parámetros de campo, tenor y modo del registro académico. Asimismo, contar con múltiples ejemplos reales permitiría distinguir y regularizar fenómenos de interés, incluso falencias, a partir de los cuales podrían construirse ejercicios menos artificiosos para las primeras fases del ciclo pedagógico, especialmente, para las actividades orientadas a la reconstrucción textual.

De igual manera, la disponibilidad de un corpus de instancias textuales producidas en los contextos meta sería muy provechosa para vincular los procesos de enseñanza y aprendizaje que siguen un enfoque sociocognitivo con las tendencias pedagógicas del aprendizaje basado en datos (*Data-Driven Learning*). Ciertamente, el potencial de este modelo ha sido asociado con el diseño de materiales y ejercicios dentro de la didáctica de lenguas para fines específicos. Conviene, entonces, hallar nuevas líneas de aplicación que pongan en diálogo esta corriente emergente con los fundamentos teórico-metodológicos de la PG. Se piensa que el basamento sistémico-funcional de esta última puede resultar muy compatible con el tratamiento discursivo y contextualizado de las muestras que favorece el aprendizaje basado en datos.

En todo caso, a partir de lo observado en la aplicación de la macrounidad, se recomienda ponderar la diversidad de estilos de aprendizaje de los distintos participantes. En efecto, las actividades con una orientación más inductiva pueden representar un reto mayor para aquellos alumnos especialmente habituados a los abordajes tradicionales y con una marcada tendencia deductiva. Por ello, la aplicación de la PG debería lograr un balance mediante ciclos recursivos de dinámicas que promuevan tanto la inducción como la deducción, según sean las características particulares del grupo.

4. En relación con el punto anterior, la mediación del docente es clave en el análisis y el abordaje de las muestras. Con todo, a la luz de lo observado en el curso-taller, se recomienda no centralizar más de lo necesario la figura del profesor, incluso en la fase de deconstrucción. Para reducir la exposición conceptual y no forzar demasiado la elicitación durante el análisis

de modelos, se sugiere acentuar el trabajo en subgrupos con actividades de carácter inductivo, antes de pasar a discusiones dirigidas por el docente. Este debería encargarse de secuenciar apropiadamente el *input*, y de enriquecerlo mediante insumos complementarios que focalicen y realcen los fenómenos de interés. Tales recursos deben poner de manifiesto, en clave didáctica, la relación intrínseca entre forma y función.

En esta línea, conviene dar mucha importancia al andamiaje entre pares en los ejercicios de corte analítico e inductivo, a fin de propiciar un diálogo colaborativo tendiente a la síntesis y regularización de los patrones. La creación de más espacios de interacción entre pares desde los primeros momentos del ciclo podría ayudar a reducir la ansiedad en el estudiantado y aumentar su motivación. Además, el abordaje inductivo de las muestras, siempre que se andamie adecuadamente, podría ser una forma de operativizar la integración de la dimensión sintagmática y paradigmática a partir de la reflexión metalingüística. En este sentido, se puede promover un análisis guiado de realizaciones en las instancias leídas para vincularlas con otras opciones potencialmente disponibles en el sistema, y, de este modo, evaluar su pertinencia según las necesidades de textualización dentro del género académico de interés. En consecuencia, se recomienda una secuenciación graduada de los estímulos en fragmentos textuales situados, para apuntalar la construcción progresiva de las herramientas conceptuales más relevantes en el ciclo pedagógico.

5. De igual forma, se recomienda reforzar la transición entre la deconstrucción y la CCT, con el propósito de practicar el *cómo* textualizar cada una de las fases de las etapas de interés. En este esfuerzo, se reconocen, particularmente, dos ejercicios con un gran potencial de modelización. Por una parte, a pesar de las limitaciones comentadas en las conclusiones, se sugiere emplear productivamente los ejercicios de síntesis para enriquecer el proceso de modelado. Estos ejercicios se consideran valiosos por ser actividades de (re)escritura basadas en *paráfrasis* relativamente controladas, las cuales podrían orientar a los estudiantes a una textualización más clara en la CCT. Por ello, deberían incorporarse desde las primeras sesiones de la macrounidad. Asimismo, se cree que estos ejercicios activan distintas destrezas, entre ellas la comprensión lectora, pues posibilitan la conjunción entre el análisis y la síntesis textual desde un enfoque *top-down*, además de que propician la negociación y el trabajo colaborativo en una tarea discursiva concreta. Conviene generar ítems que impliquen diversos tipos de relaciones lógico-semánticas de expansión, principalmente, por extensión

y realce. También se recomienda mejorar el diseño gráfico de los materiales didácticos, particularmente, el de este tipo de ejercicios, para hacerlos más intuitivos y evidenciar los pasos que conducen al objetivo programado.

Por otra parte, para promover la transferibilidad de los recursos gramaticales y atenuar el conflicto cognitivo provocado por la dispersión de las estrategias posibles para la realización de las etapas genéricas, se sugiere incorporar una fase intermedia entre la deconstrucción y la CCT que se aboque a la reconstrucción conjunta de textos académicos con problemas en los parámetros de campo, tenor y modo. Esta fase seguiría una lógica similar a la planteada para la CCT: un desarrollo de ciclos recursivos de reflexión metalingüística y reconstrucción colaborativa. En este proceso, los estudiantes, guiados por el docente, podrían explorar oportunidades de mejora y justificar por qué privilegian ciertas realizaciones lexicogramaticales o determinados patrones retóricos en la secuenciación de las fases. Si bien en la macrounidad se incluyeron ejercicios similares para el trabajo en subgrupos, se recomienda dedicar, al menos, toda una sesión sincrónica para la fase intermedia propuesta. En este encuentro, no debería soslayarse el diálogo directo entre estudiantes y, por tanto, el andamiaje entre pares.

6. A partir de la confrontación de las dos aplicaciones de la CCT, se recomienda desarrollar una modalidad intermedia que aminore el control del docente sobre las soluciones de textualización y, en consecuencia, dé más autonomía a la reflexión y creación de los estudiantes, sin poner en riesgo el objetivo de modelado de esta fase. Se recomienda, entonces, fortalecer la construcción del campo en la fase previa y ampliar la cantidad de textos leídos para la CCT, a fin de enriquecer los puntos de vista sobre los fenómenos estudiados. Así pues, se sugiere elaborar un ejercicio de redacción colaborativa que surja de la relación y síntesis del contenido proposicional de varios textos, ya sean del género meta o no, para desarrollar la etapa genérica de interés. Para ello, se necesita elaborar insumos que propicien la emergencia de secuencias retóricas particulares (macroestructura o disposición lógica de las fases), así como de determinadas opciones lexicogramaticales que las realicen.

En este sentido, conviene elaborar plantillas o esquemas que no se limiten a esbozar el “esqueleto” de la etapa, sino que también ofrezcan indicios en el nivel de la semántica discursiva, es decir, que “gatillen” la realización de parasemas y las unidades inferiores. De este modo, se sugiere activar el recurso a diversas relaciones lógico-semánticas, así como a

distintas posibilidades tácticas que vinculen cláusulas densas. Para este propósito, se podría ampliar el modelo planteado en los ejercicios de síntesis textual en la deconstrucción, que sigue una lógica *top-down*. Además, se recomienda brindarles a los discentes un conjunto de modelos de referencia (dos o tres) de la misma etapa por textualizar, para que tengan, durante la escritura conjunta, una guía que promueva la autoevaluación.

7. Asimismo, para potenciar la reflexión metalingüística y la autorregulación durante la CIN, se recomienda incorporar un espacio sincrónico en el que se oriente a todos los estudiantes sobre la estructura de la rúbrica y la importancia de los distintos indicadores, cuya distribución debería partir de una lógica trinocular. De hecho, se sugiere integrar esta inducción durante la actividad de reconstrucción conjunta del texto, es decir, justo antes de que los alumnos comiencen la redacción autónoma. El profesor podría aprovechar las muestras para ejemplificar imprecisiones a la luz de los distintos criterios de evaluación, así como para justificar por qué se consideran inadecuados y mostrar formas apropiadas de reajuste. De este modo, no solo se atendería el *qué* de la rúbrica, sino también el *cómo* actuar en consecuencia, un aspecto destacado por algunos estudiantes en la retroalimentación.

Aunado a lo anterior, durante la fase de redacción independiente, se aconseja enriquecer los mecanismos de diálogo y negociación entre docente y estudiantes. Para ello, se estima pertinente introducir una reunión de supervisión del tipo uno a uno durante la CIN, con el propósito de que el profesor dé seguimiento al trabajo del alumno, responda consultas y guíe el replanteamiento de las inconsistencias gramaticales más complejas. Ciertamente, ello no implica desatender el uso consistente de las modalidades de retroalimentación escrita en los textos. De igual manera, se podría incorporar una actividad de retroalimentación conjunta entre pares, para que estos discutan oportunidades de mejora en sus borradores, a partir de la rúbrica o de otro instrumento de coevaluación diseñado para esos fines didácticos. Ambas modalidades de retroalimentación no son excluyentes y pueden integrarse en el ciclo como actividades de aprendizaje colaborativo.

8. Como se ha expuesto en esta investigación, los ciclos de aprendizaje en la PG son siempre perfectibles. Para trabajos similares en el futuro, se recomienda emplear, en la medida de lo posible, el grupo focal como uno de los métodos privilegiados para la recolección de datos. Ciertamente, de esta discusión grupal, podría obtenerse una retroalimentación mucho

más rica y profunda sobre las distintas fases del proceso pedagógico, los materiales, los instrumentos de evaluación, los roles y las dinámicas de interacción, etc.

9. Para nuevos trabajos del posgrado, se sugiere continuar con la investigación aplicada en el campo de la alfabetización académica desde una perspectiva sistémica. En los cursos de español para fines específicos, conviene didactizar el funcionamiento de dominios semánticos realizados por sistemas lexicogramaticales que operan en múltiples niveles de la gramática de la lengua. En este sentido, se recomienda explorar la didactización de los dominios semánticos transgramaticales (Halliday, 2014), por cuanto suponen vínculos de realización dispersa entre la semántica y la lexicogramática. Se podrían idear, por ejemplo, proyectos aplicados que atiendan las implicaciones de sistemas interpersonales como la EVALUACIÓN y la MODALIDAD en la redacción de textos propios del registro académico. Asimismo, en la línea de los modos metafóricos de expresión, se debería diseñar una propuesta de mediación que aborde la metáfora gramatical interpersonal en la escritura de géneros académicos en español como L2.

En esta lógica, el diseño curricular debería tener como punto de partida la selección de sistemas semánticos que respondan a determinadas necesidades de conceptualización en la escritura académica. La inclusión de un conjunto de formas o esquemas estructurales sería, entonces, una consecuencia derivada de una motivación más abstracta y anclada en el significado. El enfoque *top-down* facilitaría el reconocimiento de los entornos de realización gramatical favorecidos en los registros y géneros de interés, tanto para el desarrollo de la producción escrita como de la comprensión lectora. A propósito de esta última destreza, se considera valioso diseñar una propuesta programática de estrategias de lectura de textos académicos desde una perspectiva sistémico-funcional. Se recomienda, entonces, enriquecer la didáctica de la redacción en la universidad con la enseñanza de la lectura de distintos géneros académicos.

En suma, se estima pertinente articular, dentro de la UCR, un programa sistemático de alfabetización académica en español como L2, con el fin de responder a las necesidades particulares de los estudiantes de movilidad internacional. La presente investigación espera haber contribuido a delinear posibles rutas de trabajo que permitan aplicar modelos gramaticales de orientación discursiva al aprendizaje del español para fines específicos.

REFERENCIAS

- Adler-Kassner, L. y O'Neill, P. (2010). *Reframing writing assessment to improve teaching and learning*. Utah State University Press.
- Adler-Kassner, L. y Wardle, E. (Eds.). (2015). *Naming What we Know. Threshold Concepts of Writing Studies*. Utah State University Press.
- Aincinburu, M. C. (2018). El estudio de los géneros académicos en la producción textual en ELE. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 139-151.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2018.1538341>
- Alonso, E. (2019). Planificación de unidades didácticas. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 67-79). Routledge.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2023). *ATLAS.ti* (Versión 23 Mac) [Software de computador]. <https://atlasti.com>
- Banks, D. (2002). Systemic Functional Linguistics as a model for text analysis. *Asp* [Online], (35-36). <https://doi.org/10.4000/asp.1584>
- Barrantes, A. (26 de marzo de 2019). Hipocresía con los indígenas. *La Nación*.
<https://www.nacion.com/blogs/cambio-educativo/hipocresia-con-los-indigenas/J3CXI4I6FRFFBLJCRBQ6IFFN5M/story>
- Bazerman, C. (2013). *A Rhetoric of Literate Action: Literate Action Volume I*. The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. Edición de Federico Navarro.
- Byrnes, H. (2009). Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor. *Linguistics and Education*, 20, 50-66.
https://www.researchgate.net/publication/222868349_Emergent_L2_German_writing_ability_in_a_curricular_context_A_longitudinal_study_of_grammatical_metaphor
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.

- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- _____. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (Comp.), *Research on Spanish in the United States* (pp. 296-309). Cascadilla Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Grupo Anaya.
- Cuenca, M. J. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 23-40.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941559>
- Cuevas-Molina, R. (2019). Cultura popular e identidad nacional. *Temas de Nuestra América Revista de Estudios Latinoamericanos*, 35(65), 15-26.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/12789>
- De Santiago-Guervós, J. (2018). Cuestiones de puntuación. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional: estrategias gramaticales y discursivas*. Ariel Letras.
- Díaz, D. (2021). Costa Rica: anotaciones sobre la nación del bicentenario. *Revista del Archivo Nacional de Costa Rica*, 85, e531.
<http://www.dgan.go.cr/ran/index.php/RAN/article/view/531/439>
- Dobles, I. (2000). Entre puntos y rayas. En Jiménez, A. y Oyamburu, J. (Eds.), *Costa Rica imaginaria* (pp. 71-79). Editorial Fundación Universidad Nacional.
- Dörnyei, Z. y Dewaeke, J. M. (2023). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. Routledge.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A. y Martin, J. R. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. Palgrave Macmillan.

- Durán-Bautista, D. C. (2021). Fostering Written Production of Review Texts among EFL University Students through a Genre-Based Approach. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 117-138. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/index>
- Eckkrammer, E. M. y Villar, C. M. (2020). Competencias metagenéricas en la enseñanza universitaria de E/LE: nociones básicas de la lingüística textual y primeros resultados empíricos. En Schrott, A. y Tesch, B. (Eds.), *Competencia textual y complejidad textual. Perspectivas transversales entre didáctica y lingüística* (pp. 179-204). Peter Lang.
- Fonseca, E. (2021). La Independencia. Conceptos y enfoques. *Revista del Archivo Nacional de Costa Rica*, 85, e517. <http://www.dgan.go.cr/ran/index.php/RAN/article/view/517/413>
- Gámez, R., León, P. y Hilje, L. (2021). La biodiversidad de Costa Rica en dos siglos de vida independiente, y una mirada hacia el tricentenario. *Revista del Archivo Nacional de Costa Rica*, 85, e529. <http://www.dgan.go.cr/ran/index.php/RAN/article/view/529/435>
- Gentil, G. y Meunier, F. (2018). A systemic functional linguistic approach to usage-based research and instruction. En Tyler, A., Ortega, L., Uno, M. y Park, H. (Eds.), *Usage-inspired L2 Instruction. Research pedagogy* (pp. 267-289). John Benjamins Publishing Company.
- Ghío, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Waldhuter Editores.
- Gillham, B. (2008). *Developing a questionnaire*. Continuum.
- Gólcher, E. (1993). Reflexiones en torno a la identidad costarricense. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 19(2), 91-99. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/2671/2622>
- Guillén, P. (2009). De la gramática oracional a la gramática discursiva en el aula de español como lengua extranjera. *Filología y Lingüística*, 35(2), 161-176. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/1170/1233>
- _____. (2020). Aportes de la lingüística contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas: del método gramática traducción al concepto *translenguar*. *Filología y*

- Lingüística*, (46), 117-133.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/43607/44167>
- Gutiérrez, R. M. (2015). Metáfora gramatical en la representación y negociación del conocimiento. En Parodi, G. (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 273-292). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Guzmán-Cedillo, Y., Flores-Macías, R. y Tirado-Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de Psicología*, 29(3), 907-916.
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244030.pdf>
- Hall, J. K. (2019). The contributions of conversation analysis and interactional linguistics to a usage-based understanding of language: Expanding the transdisciplinary framework. *The SLA Modern Language Journal*, 103(S1), 80-94. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12535>
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, (5), 93-116.
- _____. (2014). *Introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hassan, R. (2011). *Language and Education. Learning and teaching in society*. Equinox.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hood, S. y Martin, J. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38(58), 195-220.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013767004>
- Hyland, K. (2004a). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. The University of Michigan Press.
- _____. (2004b). *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan Press.
- _____. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59(2016), 116-125.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X16300252>

- Hunt, K. (1970). Syntactic Maturity in Schoolchildren and Adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35(1), 1-67. https://www-jstor-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/stable/pdf/1165818.pdf?refreqid=excelsior%3A944ba48ba1c2a8aabe69f4b5a3a1c7f6&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Indigenista Interamericano. (1995). Pueblos indígenas de Centroamérica. *Ístmica. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (2), 9-13. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica/article/view/12439/17392>
- Jiménez, M. y Lorenzo, F. (2018). “Más allá de las reglas”. Relación entre conocimiento gramatical explícito y calidad de la escritura académica en estudiantes de español L2. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 23(1), 9-30. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/issue/view/23-2017>
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (2014). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Routledge.
- Lavid, J., Arús, J., y Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English*. Continuum International Publishing Group.
- Lea, M. y Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=3f90d3aa-17de-41af-891b-8db5d9e201b0%40redis>
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. https://www.researchgate.net/publication/42798579_Defining_academic_literacies_research_Issues_of_epistemology_ideology_and_strategy
- Mackey, A. y Gass, S. (2022). *Second Language Research. Methodology and Design*. Routledge.
- Madrigal, M. (2008). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita como segunda lengua. *Filología y Literatura*, 34(1), 127-141. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/1653/1643>

- Mahboob, A., Dreyfus, S., Humphrey, S. y Martin, J. R. (2010). *Appliable Linguistics and English Language Teaching: The Scaffolding Literacy in Adult and Tertiary Environments (SLATE) Project*. En Mahboob, A. y Knight, N. (Eds.), *Appliable Linguistics* (pp. 25-43). Continuum.
- Marques, A. L. (2021). Escrita acadêmica em Português como Língua Adicional: reflexões acerca de biletamento, ensino e avaliação. *Scripta*, 25(53). <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/25721/18329>
- _____. (2023). Metáforas gramaticales en géneros académicos en español (L1) y en portugués (LE): efectos e implicaciones. *Árboles y Rizomas*, 4(2), 12-27. <https://doi.org/10.35588/ayr.v4i2.5545>
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(2009), 10-21. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589809000060>
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.
- Martín, P. (2010). El Inglés para Fines Académicos: Aportaciones en la investigación y enseñanza del discurso científico. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5(1), 109-121. https://www.researchgate.net/publication/46100219_El_ingles_para_fines_academicos_aportaciones_en_la_investigacion_y_ensenanza_del_discurso_cientifico
- McCutchen, D., Teske, P. y Bankston, C. (2008). Writing and Cognition: Implications of the Cognitive Architecture for Learning to Write and Writing to Learn. En C., Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text* (pp. 554-578). Taylor & Francis Group.
- McManus, K. (2022). *Crosslinguistic Influence and Second Language Learning*. Routledge.
- Mertens, D. (2014). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Sage.
- Montero, S. (2019). Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos. En I., Ibarretxe-Antuñano, T., Cadierno y A., Castañeda (Eds.). *Lingüística cognitiva y español L2/LE* (pp. 73-94). Routledge.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(73), 465-488. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>

- Murillo, C. (2000). La piel de la patria: sobre las representaciones de la diversidad cultural en Costa Rica. En Jiménez, A. y Oyamburu, J. (Eds.), *Costa Rica imaginaria* (pp. 45-55). Editorial Fundación Universidad Nacional.
- Navarro, F. (2015). Análisis situado del plan de negocios en español y portugués: perspectivas de emprendedores, docentes y estudiantes. *Calidoscópico*, 13(2), 189-200.
<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.132.05/4821>
- _____. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicos. En Navarro, F. y Aparicio, G. (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge University Press.
- Pacheco, D. (2013). La identidad costarricense ante los dilemas de la migración, diversidad cultural y desigualdad socioeconómica. *Revista Reflexiones*, 92(2), 23-33.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/8838/8320>
- Paniagua, I. (2017). *Enseñanza de los marcadores discursivos para la producción de textos académicos a estudiantes de intercambio en la Universidad de Costa Rica* [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica].
<http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/xmlui/handle/123456789/7352>
- Parodi, G. (2009). University Genres in Disciplinary Domains: Social Sciences and Humanities and Basic Sciences and Engineering. *DELTA*, 25(2), 401–426.
<https://www.scielo.br/j/delta/a/ThJXsrrkTFYwdf7kCd79GdG/?lang=en>
- _____. (2015). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi, G. (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 21-42). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- _____. Géneros académicos universitarios: Develando un discurso de naturaleza mixta. En Parodi, G. (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos*

- discursivos para saber y hacer* (pp. 101-120). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pastor, S. y Ferreira, A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 91-101. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2018.1538306>
- Pérez, I. y Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En Natale, L. y Stagnaro, D. (Eds.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en la educación superior* (pp. 13-46). Ediciones Universidad.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias. ¿Una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 45-64. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677004.pdf>
- Pessoa, S., Mitchell, T. y Miller, R. (2017). Emergent arguments: A functional approach to analyzing student challenges with the argument genre. *Journal of Second Language Writing*, 38, 42-55. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.10.013>
- Qualtrics. (2023). *Qualtrics XM*. [Software de computador]. <https://www.qualtrics.com/es/sobre-nosotros/>
- Quevedo-Atienza, A. (2017). El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (22), 144-150. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/14>
- Quiroz, B. (2016). Convenciones de notación sistémica. *Onomázein*, (33), 412-426. <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.24>
- Quiroz, B. y Martin, J. (2021). Perfil sistémico-funcional del grupo nominal en español: estructura, funciones discursivas básicas y organización sistémica. *Estudios Filológicos*, (68), 123-151. <https://www.scielo.cl/pdf/efilolo/n68/0717-6171-efilolo-68-123.pdf>
- Ramos-Méndez, C. y Sánchez-Quintana, N. (2019). Investigación en acción. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 641-654). Routledge.

- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. [25 de junio de 2023]. <https://dle.rae.es>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. J. (2023). El sintagma nominal. En Rojo, G., Vázquez, V. y Torres, R. (Eds.), *Sintaxis del español. The Routledge Handbook of Spanish Syntax* (pp. 401-413). Routledge.
- Rojas-García, I. (2016a). Aportes de la lingüística sistémico funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y Educadores*, 19(2), 185-204. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83446681001.pdf>
- Rojas-García, I. (2016b). Género en lingüística sistémico funcional y en sociorretórica: apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 93-114. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322246463005.pdf>
- Rojas, I., Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(S1), 224-246. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v49s1/art11.pdf>
- Romagnoli, A. (2018). Leer y escribir en la universidad. En Navarro, F. y Aparicio, G. (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 25-61). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Romero, C. y González, A. (s.f.). *Enfoque por competencias orientado a la acción: Principios básicos para una enseñanza efectiva*. http://www.edelsa.it/Area_profesor/Articulos/articulo6.pdf
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.
- Sánchez-Naranjo, J. (2018). Marcadores discursivos en la escritura del español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12(24), 154-177. <https://doi.org/10.26378/rnlael122461>
- Serrano, M. J. (2002). *Aproximación a la gramática del discurso del español*. LINCOM Studies in Romance Linguistics.

- Soto, L. D., Vargas, Y., Segura, A., Madrigal, A., Sánchez, C., Salazar, A. y Carranza, C. (2021). Las desigualdades: una reflexión necesaria en el contexto del Bicentenario de la Independencia de Costa Rica. *Revista del Archivo Nacional*, 85, e528. <http://www.dgan.go.cr/ran/index.php/RAN/article/view/528>
- Taverniers, M. (2017). Grammatical metaphor. En Bartlett, T. y O'Grady, G. (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 354-371). Routledge.
- Toth, P. (2019). Morfología. Métodos y enfoques para la enseñanza. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 301-315). Routledge.
- Toth, P. y Davin, K. (2016). The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 100, 148-168. https://www.academia.edu/23044073/The_Sociocognitive_Impulsive_of_L2_Pedagogy
- Tucker, G. (2017). The adjectival group. En Bartlett, T. y O'Grady, G. (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 284-300). Routledge.
- Vargas, E. (2017). La textura del discurso: Consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir de la gramática sistémico-funcional. *Filología y Lingüística*, 43(1), 165-184. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/28756/28736>
- Vázquez, G. y Laca, B. (2021). Comunicación académica escrita en contextos universitarios. En De Santiago-Guervós, J. y Díaz, L. (Coords.). *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2* (pp. 230-245). Routledge.
- Vázquez, G. y Lacorte, M. (2019). Métodos y enfoques para la enseñanza. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 11-25). Routledge.
- Vílchez, A. (2018). La enseñanza de ELE a través de los géneros discursivos: formación y contextos de uso. *E-Aesla*, (4), 204-215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7776739>
- Woolfolk, A. (2017). *Educational Psychology*. Pearson.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage.

- Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 161-172). Graó.
- Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En Natale, L. (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Universidad Nacional de General Sarmiento.

ANEXOS

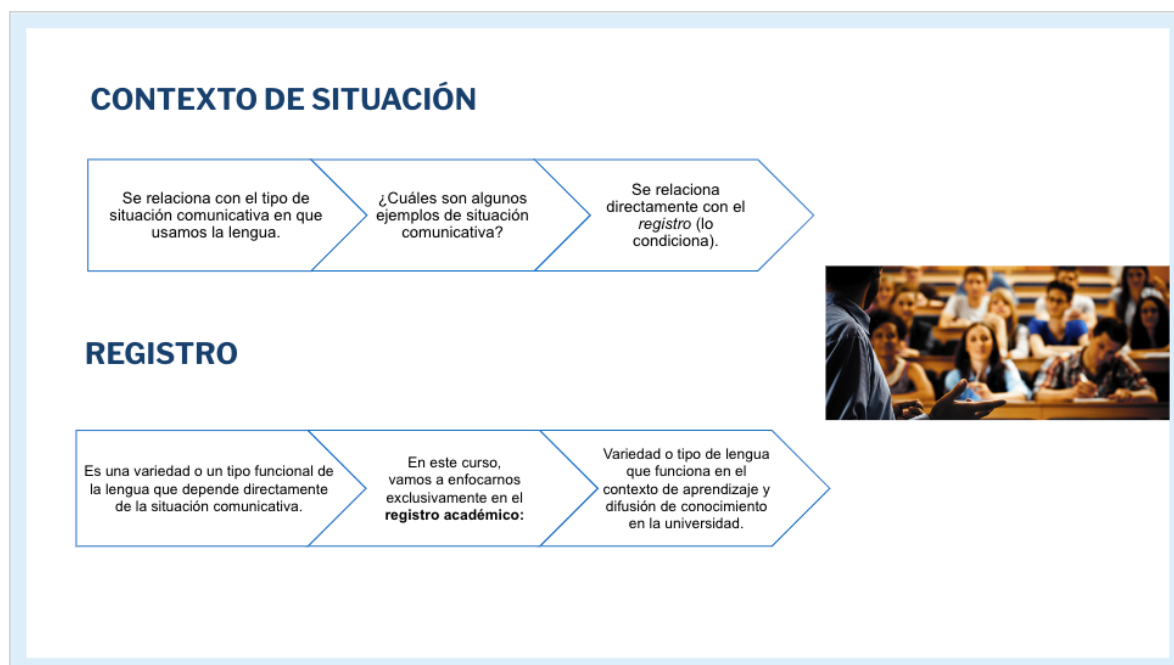
Anexo 1

Notación de los límites estructurales señalados en el procesamiento de las muestras

Estrato	Símbolo	Unidad
Lexicogramática	[[[]]]	Complejo clausular incrustado (cambio de rango)
	[[]]	Cláusula incrustada (cambio de rango)
	[]	Frase o grupo incrustado (cambio de rango)
	<<< >>>	Complejo clausular encapsulado
	<< >>	Cláusula encapsulada
	< >	Frase o grupo encapsulado

Anexo 2

Fragmentos de la presentación introductoria: conceptos básicos



LOS GÉNEROS DEL DISCURSO

Proceso o práctica social.

Se orienta a unos objetivos comunicativos.

Se realiza en etapas (Martin y Rose, 2008).

Prácticas textuales con patrones o regularidades discursivas (propósitos, estructura retórica, léxico, construcciones gramaticales, lector o audiencia meta, etc.).

Las personas que pertenecen a una comunidad tienen un conocimiento compartido (expectativas).

Se aprenden por medio de la socialización.

¿Cuáles podrían ser algunos ejemplos?

¿Podemos hablar de **géneros académicos**?

Variables del género (Parodi, 2015)

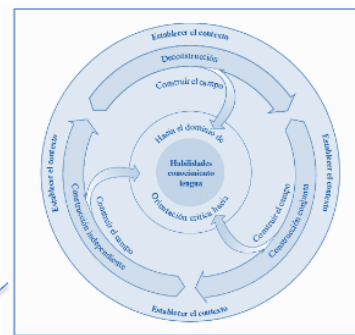


Géneros académicos

Géneros de formación académica comunes en la universidad:

- Conferencia o ponencia
- Monografía
- Tesis o disertación
- Tesina
- Examen escrito (presencial o en casa)
- El artículo de investigación
- Reporte de laboratorio
- **Ensayo académico (introducción, desarrollo y conclusión)**

Aprendizaje de la expresión escrita basada en los géneros: el ensayo académico (introducción)



Nota. Tomado de Martín y Rose (2012).

Anexo 3

Actividad durante la lectura: características nucleares del ensayo académico (unidad 1)

I. Actividad durante la lectura

Instrucciones

Lea con atención el siguiente fragmento textual. Considere las siguientes preguntas:

¿A qué parte del ensayo corresponde este fragmento? ¿Cuál es su función?

¿Cuál es la idea central presentada por la autora?

Reflexiones en torno a la identidad nacional costarricense

Gólcher, E. (1993)

El presente trabajo reflexiona en torno a la creación de la identidad nacional costarricense y sus elementos constitutivos. Estos elementos, tanto objetivos como subjetivos, inician su desarrollo en la época de la conquista y culminan en una identidad nacional sistematizada por el Estado Liberal en aras de justificar y legitimar su proyecto de dominación. La relación identidad nacional-Estado se convierte en norma, un vínculo en el que la identidad nacional legitima el modo de producción existente, como se constata a partir de la década de 1950. La época actual es fuente de cuestionamientos en torno a la identidad nacional ante el embate masificador de la economía mundial. Por eso, es necesaria una reflexión sobre la forja, el desarrollo y el destino de la identidad nacional costarricense.

Preguntas generadoras para analizar las características nucleares del ensayo académico

- ¿A qué sección del género ensayo corresponde este fragmento?
- ¿Cuál es el propósito comunicativo de esta muestra textual?
- ¿Cuál es el tono del discurso (narrativo, informativo, persuasivo, argumentativo...)? ¿Por qué?
- ¿A qué disciplina o área del conocimiento pertenece el ensayo? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la temática enfocada por el texto?
- ¿Existe alguna expresión valorativa que refleje la perspectiva de la autora?
- A partir de este ejemplo, identifique rasgos léxicos y gramaticales relevantes en el género ensayo académico.



Rasgos nucleares del ensayo académico

1. Propósito comunicativo

En el ensayo académico, el estudiante expone una argumentación propia sobre una temática de interés.

De este modo, desarrolla conocimientos relevantes en su área de estudio y es evaluado en una asignatura por el docente.



2. Participantes

En esta situación comunicativa asimétrica, participan la persona docente y las personas estudiantes.

Es asimétrica porque el estudiante es evaluado por el docente, quien ya forma parte de la comunidad académica a la cual el estudiante se está integrando.

El estudiante debe demostrar una serie de conocimientos y habilidades aceptables en su área de estudio.



3. Modo de organización discursiva

Estructura en tres partes principales: introducción, desarrollo y conclusión.

Estas partes se articulan en secuencias predominantemente argumentativas: el estudiante afirma una tesis (posición crítica y propia sobre una temática particular) y presenta argumentos relevantes para apoyarla y defenderla.

El tono es persuasivo: busca acercar al lector a la visión del escritor.



4. Características lexicogramaticales

Estilo objetivo y formal

Léxico técnico y especializado

Densidad léxica (metáforas gramaticales): comunicar mucha información relevante utilizando frases y oraciones más sintéticas.

Uso de construcciones valorativas y recursos modalizadores (introducir la perspectiva del escritor de forma indirecta). Por ejemplo: evidentemente, efectivamente, sin duda, es incuestionable que, es indudable que, es necesario que...

Empleo de una amplia gama de recursos cohesivos como organizadores y marcadores discursivos, así como conectores lógicos, etc. Por ejemplo: asimismo, en síntesis, en conclusión, finalmente, por otra parte, porque, puesto que, sin embargo, no obstante, por el contrario, a pesar de, aunque, si bien, en consecuencia, entonces...



5. Soportes

Los ensayos pueden presentarse en formatos tanto físicos como digitales.



6. Condiciones de circulación

En principio, la escritura del ensayo académico en los cursos universitarios corresponde a un ejercicio educativo para desarrollar y evaluar habilidades y conocimientos.

Sin embargo, si el texto está bien escrito y la reflexión es profunda, puede proyectarse a otras instancias para que distintos miembros de la comunidad académica lo lean (otros especialistas y estudiantes).



Nota: elaborado a partir de Parodi (2015) y Zunino y Muraca (2016).
Ver infografías con los marcadores discursivos y conectores lógicos.

Anexo 4

Actividad durante la lectura: el registro académico (unidad 1)

I. Actividad durante la lectura (guiada por el docente)

Considere las siguientes preguntas orientadoras para el análisis del registro académico a partir del texto anterior:

- ¿Cuál es la temática central del ensayo? Relación con el título.
- ¿El texto tiene un tono impersonal? ¿Cómo logra la impersonalidad la autora?
- ¿Se evidencia el uso de la metonimia?
- ¿Se puede reconocer una tesis central en esta introducción? ¿Cuál sería esa idea nuclear o punto de vista defendido?
- ¿La información fluye de manera lógica y coherente entre las oraciones dentro del párrafo? ¿Por qué?
- ¿El texto tiene un tono persuasivo/argumentativo? ¿Por qué?
- ¿Se evidencia el uso de algún marcador o conector? ¿Cuál es su función?
- ¿Qué tipo de construcción es “por eso”? ¿Qué expresa? ¿Cuál es su función?
- ¿Se presenta indirectamente la perspectiva de la autora? (Modalización).
- ¿Qué elementos permiten transmitir certeza o seguridad sobre lo dicho?
- ¿Qué tipo de verbos predominan? ¿En qué tiempo verbal?
- ¿El lenguaje es técnico/especializado? ¿Cómo se logra? ¿Con qué tipo de palabras?
- ¿Hay nominalizaciones? ¿Cuál es su importancia?
- ¿Se presentan circunstancias? ¿Con qué palabras? ¿Qué expresan?

El registro académico ANÁLISIS A PARTIR DEL GÉNERO ENSAYO ACADÉMICO		
¿Qué es un registro? Una variedad de la lengua que funciona en una situación comunicativa particular.		
El registro implica tres variables:		
CAMPO (significados ideacionales) Se relaciona con el área o ámbito del conocimiento. Engloba determinado léxico y ciertas estructuras retóricas (precisión léxica y conceptual).	TENOR (significados interpersonales) Se relaciona con las características y los roles de los participantes en la situación comunicativa. Ejemplo: estudiante y docente. Se vincula con las relaciones institucionales y las relaciones de poder entre los participantes (asimetría-asimetría, cercanía-distancia).	MODO (significados textuales) La dinámica textual, ¿cómo se organiza y cómo fluye el discurso en este texto académico?
- Las etapas de la introducción, desarrollo y conclusión constituyen conocimiento relevante para el tópico específico. - Con la lengua se constituye el conocimiento técnico, formal y especializado del área disciplinar. El vocabulario es formal, preciso y propio de la disciplina. - Claridad de la información. - La información progresiva y se relaciona mediante relaciones lógicas adecuadas (cronológicas, causa, consecuencia, contrastes y comparaciones, etc.). - En la introducción se explicita la tesis defendida. - La temática general del ensayo y los subtemas derivados se agrupan y distribuyen coherentemente en distintas fases (por ejemplo, los párrafos). - La información progresa dentro de las fases según una lógica interna: de lo general a lo específico, de la evidencia a su interpretación, de una afirmación (claim) a su evaluación. - Los recursos como las tablas, diagramas, listas, ejemplos o citas (quotes) se integran lógicamente dentro del texto (verbal). - Se usan grupos nominales (noun groups) que describen y clasifican términos técnicos y especializados (por ejemplo, con adjetivos clasificadores o cláusulas que los definen). Ejemplo: El Estado liberal, la economía mundial, la identidad nacional costarricense, la época de la conquista, etc. - Se usa la nominalización para lograr mayor densidad léxica (decir más con menos palabras) y crear mayor abstracción. Por ejemplo: (...) se parte de la idea de que las transformaciones que ha vivido esta ciudad... (el verbo transformar se presenta como un sustantivo). - Los verbos expresan procesos relevantes para este género discursivo: definiciones, clasificaciones, explicaciones, relaciones de causa y efecto, reportar otros discursos. - Las circunstancias (adverbios o frases preposicionales) especifican adecuadamente aspectos como la localización espacial (dónde) o temporal (cuándo) de los procesos o fenómenos, la manera (cómo), causa (por qué), propósito (para qué), la perspectiva (según qué o quién), etc. - El uso de los tiempos verbales es lógico y coherente con este género argumentativo.	- Mayor objetividad: el objeto de estudio es evaluado objetivamente. - El escritor apoya sus puntos con evidencia sólida y factual relevante. - El escritor incluye y controla las voces de fuentes externas y desarrolla sus puntos para guiar al lector hacia una posición defendida (su tesis). - Tono impersonal (uso de la tercera persona, formas impersonales y voz pasiva). Las fuentes se citan adecuadamente (APA, MLA, Chicago...). - Uso de la metonimia: se le atribuyen al texto las ideas o intenciones del autor. Ej: Este ensayo expone... Este trabajo aborda... Este análisis intenta explicar... Existe un lector ideal (general): cualquier persona del área que esté interesada podría leer el ensayo. - Una voz persuasiva: el escritor es convincente pero no impositivo, con el fin de acercar al lector hacia la posición defendida. - La interacción con el lector se enfoca en dar información relevante. - Para negociar sus ideas, el escritor usa recursos modalizadores (la perspectiva del escritor en relación con el grado de certeza o seguridad sobre lo que afirma, posibilidad o probabilidad, la obligación o necesidad, así como la voluntad (deseabilidad o indeseabilidad)). - Aparecen construcciones valorativas indirectas (ver infografía): uso de adjetivos, adverbios o construcciones que permiten evaluar la información con mayor objetividad. - El uso de marcadores y conectores discursivos orienta al lector y le crea expectativas sobre lo que lee.	- El escritor anticipa el contenido en la introducción y lo sintetiza o revisa en la conclusión. - Los títulos y subtítulos son usados para indicar la estructura y disposición de la información en el texto. - Las ideas se desarrollan coherentemente dentro de las fases del texto (por ejemplo, los párrafos). - Se usan oraciones tópicas en los distintos párrafos, las cuales contienen la idea nuclear. El resto de la información apoya esta idea. - La información fluye lógicamente entre las oraciones en las distintas fases del texto. - La información fluye y se expande de lo más abstracto y general hacia lo más específico y concreto. - Se usan conjunciones y conectores para organizar y relacionar las distintas fases del texto. - El texto es informativo: combina adecuadamente la información ya conocida con la información nueva. El texto no es redundante; la ofrece al lector la información suficiente y necesaria para que entienda las ideas expuestas. - Tracking: las entidades y las partes del texto pueden rastrearse con elementos de cohesión (referencia por medio de pronombres, posesivos, demostrativos, sustituciones con sinónimos, repeticiones). Siempre se sabe de qué y de quién se habla. - Se usan sustantivos abstractos o genéricos para generalizar y rastrear (to track) las ideas. - Hay un uso correcto de la ortografía y la puntuación. - Se utiliza la metáfora gramatical para reelaborar los procesos (verbos), las cualidades (adjetivos) y las relaciones lógicas como si fueran cosas abstractas (sustantivos). Ej: crear la creación, importante la importancia. - Los diputados han defendido la diversidad étnica, porque aprobaron la nueva ley: la defensa de la diversidad étnica por/debido a/gracias a la aprobación de la nueva ley.
Note: Elaborado a partir de Dreyfus et al. (2016) y Viquez y Laca (2021).		

Anexo 5

Primera tarea corta: ejercicios de deconstrucción

TAREA CORTA 1

Ejercicios de deconstrucción

Actividad durante la lectura

Objetivos:

- Distinguir las características del género ensayo académico según las variables del registro académico.
- Identificar las principales etapas que realizan el género ensayo académico.

Instrucciones:

1. Lea con atención las siguientes muestras textuales, las cuales corresponden a dos introducciones de dos ensayos académicos en el campo de la Historia. Preste atención a la temática enfocada y la tesis presentada. Busque en el diccionario las palabras que desconozca.

La Independencia. Conceptos y enfoques

Fonseca, E. (2021)

Este ensayo tiene por objeto contribuir a la conmemoración del bicentenario de la separación de España de los territorios coloniales del antiguo Reino de Guatemala. Se propone analizar los enfoques historiográficos de ese proceso. En un primer apartado, se aclaran algunos conceptos útiles, tales como *metrópoli*, *colonia*, *situación colonial* y *pacto colonial*, entre los principales, y se hará un breve resumen de la situación del Reino de Guatemala en la segunda mitad del siglo XVIII. Enseguida se responderá a la pregunta: ¿De qué manera la *histoire événementielle* (historia acontecimental) ha enfocado la Independencia? Finalmente, se presentará cómo han contribuido los enfoques de más largo plazo, es decir, los análisis de las coyunturas y las estructuras históricas, a una mejor comprensión de la complejidad del proceso. Aunque en algunas ocasiones estos enfoques han sido considerados como antagónicos y excluyentes, más bien deberían ser vistos como complementarios, pues como señala John Lynch, “la historia sin hechos es inimaginable, mientras que los hechos sin análisis o interpretación no tienen ningún sentido”¹.

¹ Lynch, John. América Latina, entre colonia y nación. (Barcelona: Editorial Crítica, 2001).

Costa Rica: anotaciones sobre la nación del bicentenario

Díaz, D. (2021)

Este ensayo reflexiona sobre tres diferentes momentos festivos de la conmemoración de la independencia en Costa Rica: 1921, 1971 y 2021. Su objetivo no es profundizar en las conmemoraciones de esos años, sino utilizarlas para discutir

acerca de cómo esos tres momentos pueden leerse como versiones diferentes de Costa Rica en relación con su pasado, su presente y su futuro. El ensayo asegura que, ciertamente, hay muchas diferencias entre las formas en que se celebró el día de la independencia en esos momentos, lo cual se explica a partir de los cambios que han tenido lugar en términos de integración social, desigualdades, enfrentamientos culturales, y visiones sobre la nación costarricense. Finalmente, el ensayo propone que la Costa Rica de los últimos cuarenta años es un país muy diferente al de 1971 y 1921, lo cual implica que no se puede dar por sentado que esta nación tenga asegurado un futuro, como sí lo pensaban las pasadas generaciones.

Nota: Costa Rica se independizó de España en 1821, junto a las otras provincias de la Capitanía General de Guatemala.

2. **Relacione los fragmentos textuales** presentados a continuación con las **fases** que integran una introducción (las del siguiente cuadro), según corresponda. No sobra ninguna opción.

- Explicitación del contexto en que se enmarca el ensayo.
- Alusión a las nociones fundamentales para abordar el problema.
- Explicitación de la respuesta provisoria o tesis defendida en el ensayo.
- Indicación del objetivo(s) que motiva(n) el texto escrito.
- Presentación del asunto específico en que se enfoca el análisis particular del ensayo.
- Referencia a los principales ejes que organizan el desarrollo del texto.
- Indicación del objetivo(s) que motiva(n) el texto escrito.
- Explicitación de la respuesta provisoria o tesis defendida en el ensayo.

La Independencia. Conceptos y enfoques

Fonseca, E. (2021)

[Este ensayo tiene por objeto contribuir a la conmemoración del bicentenario de la separación de España de los territorios coloniales del antiguo Reino de Guatemala.]

[Se propone analizar los enfoques historiográficos de ese proceso.]

[[En un primer apartado, [se aclaran algunos conceptos útiles, tales como *metrópoli*, *colonia*, *situación colonial* y *pacto colonial*, entre los principales,]

y se hará un breve resumen de la situación del Reino de Guatemala en la segunda mitad del siglo XVIII. Enseguida se responderá a la pregunta: ¿De qué manera la *histoire événementielle* (historia acontecimental) ha enfocado la Independencia? Finalmente, se presentará cómo han contribuido los enfoques de más largo plazo, es decir, los análisis

de las coyunturas y las estructuras históricas, a una mejor comprensión de la complejidad del proceso.]]

[Aunque en algunas ocasiones estos enfoques han sido considerados como antagónicos y excluyentes, más bien deberían ser vistos como complementarios, pues como señala John Lynch, “la historia sin hechos es inimaginable, mientras que los hechos sin análisis o interpretación no tienen ningún sentido.”¹]

1 Lynch, John. América Latina, entre colonia y nación. (Barcelona: Editorial Crítica, 2001).

Costa Rica: anotaciones sobre la nación del bicentenario

Díaz, D. (2021)

[Este ensayo reflexiona sobre tres diferentes momentos festivos de la conmemoración de la independencia en Costa Rica: 1921, 1971 y 2021.]

[Su objetivo no es profundizar en las conmemoraciones de esos años, sino utilizarlas para discutir acerca de cómo esos tres momentos pueden leerse como versiones diferentes de Costa Rica en relación con su pasado, su presente y su futuro.]

[El ensayo asegura que, ciertamente, hay muchas diferencias entre las formas en que se celebró el día de la independencia en esos momentos, lo cual se explica a partir de los cambios que han tenido lugar en términos de integración social, desigualdades, enfrentamientos culturales, y visiones sobre la nación costarricense. Finalmente, el ensayo propone que la Costa Rica de los últimos 40 años es un país muy diferente al de 1971 y 1921, lo cual implica que no se puede dar por sentado que esta nación tenga asegurado un futuro, como sí lo pensaban las pasadas generaciones.]

3. A partir de las dos muestras textuales anteriores, ilustre con ejemplos concretos las siguientes características del registro académico:

a) La impersonalidad del discurso:	
b) Uso de la metonimia para atribuirle al texto las ideas o intenciones del autor:	
c) Una expresión que indique un mayor grado de certeza o seguridad sobre lo que se afirma:	

Fragmentos de la presentación del segundo encuentro: Las metáforas gramaticales: un recurso para la escritura académica

Con **Procesos mentales y verbales.**
Fundamental en los textos académicos.

Atención

Proceso verbal		Secuencia proyectada							
Cláusula verbal		Cláusula α					Cláusula β		
<i>El antropólogo</i>	<i>dice/afirma/ plantea/ asevera que</i>	<i>en la región centroamericana,</i>	<i>algunos pueblos</i>	<i>se han enfrentado</i>	<i>con armas</i>	<i>, porque</i>	<i>*</i>	<i>se han organizado</i>	<i>políticamente.</i>
		<i>indígenas*</i>							
Según el antropólogo, De acuerdo con el antropólogo, Para el antropólogo, En palabras del antropólogo,		<i>en la región centroamericana algunos pueblos indígenas se han enfrentado con armas, porque se han organizado políticamente.</i>							

Los significados pueden ser expresados de diferentes formas.

Dos formas de expresión:

1) Congruente o “natural”

2) Incongruente o metafórica

Dos formas de expresión

1) **Forma congruente o ‘natural’:** propia del lenguaje “ordinario” y de situaciones de comunicación oral menos formales.

Tipo de significado	Tipo de palabra o estructura	Ejemplo
Acciones/eventos/procesos/hechos	Verbo o grupo verbal	Estar, afirmar, reconocer, haber, proceder, enfrentarse, aislar, diferenciar, caracterizar(se), residir, enfrentar(se)...
Entidades/personas/cosas/objetos	Sustantivo o grupo nominal	comunidad, niños, grupos, pueblos, etnias, agricultor, indígenas, nivel, idiomas, presente, futuro, vida...
Cualidades	Adjetivos	Antiguos, actuales, rural, urbanos, esencial, precarios, intensa, precolombino...
Oración simple (1 Proceso+Participantes+Circunstancias)	Oración simple (se combinan los tipos de palabras anteriores)	En la región centroamericana, algunos pueblos indígenas se han enfrentado con armas.
Relaciones lógicas entre oraciones	Oración compleja (2 o más cláusulas relacionadas, por ejemplo, por una conjunción)	En la región centroamericana, algunos pueblos indígenas se han enfrentado con armas, ya que se han organizado políticamente.

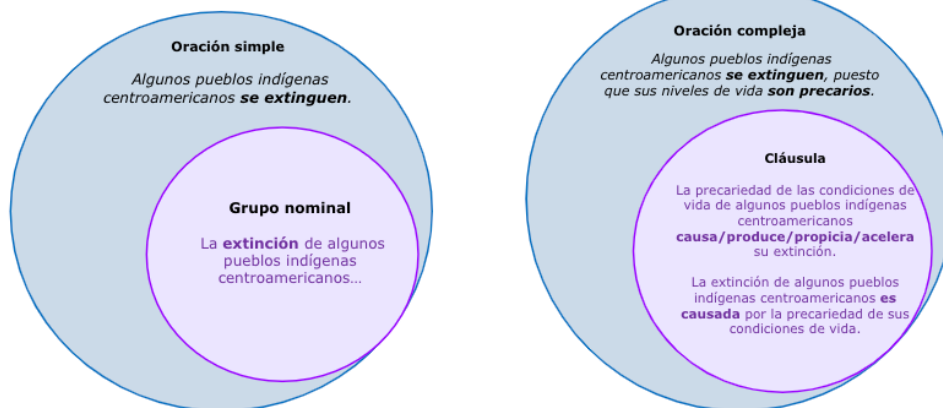
Dos formas de expresión

2) Forma incongruente o metafórica:

Tipo de significado	Tipo de palabra o estructura	Ejemplo de forma "natural"	Formas metafóricas derivadas
Relaciones lógicas entre oraciones ↙	AHORA EXPRESADOS COMO UNA ORACIÓN SIMPLE	En la región centroamericana, algunos pueblos indígenas se han enfrentado con armas, ya que (porque) se han organizado políticamente. →	Algunos pueblos indígenas se han enfrentado con armas en la región centroamericana debido a su organización política . Algunos pueblos indígenas organizados políticamente se han enfrentado con armas en la región centroamericana. La organización política de algunos pueblos indígenas en la región centroamericana ha generado/causado/provocado enfrentamientos con armas/armados. Los enfrentamientos de algunos pueblos indígenas en la región centroamericana debido a su organización política ...
	O, INCLUSO, COMO UN GRUPO NOMINAL COMPLEJO		

Resumen

- **Metáfora gramatical:** la oración simple expresada como grupo nominal.
- **Metáfora gramatical:** la oración compleja (cláusulas relacionadas) expresada como una única oración (solo 1 Proceso).



Anexo 7

Actividades durante la lectura: relaciones lógicas por expansión (unidad 2)

I. Actividades durante la lectura (ejercicios de práctica)

1. Lea con atención el siguiente texto. Se utilizarán distintos fragmentos para realizar actividades de análisis y práctica durante la exposición del docente.

Pueblos indígenas de Centroamérica

Instituto Indigenista Interamericano (1995)

Los actuales pueblos indios de América Central, con excepción de Guatemala y Belice, proceden mayoritariamente de antiguos grupos Caribe y Chibcha. Sin embargo, hay algunas etnias de origen maya y náhuatl. En Panamá y Costa Rica hay etnias que hablan idiomas de origen chibcha. En El Salvador, los pipil son de origen náhuatl. El panorama general es el de un archipiélago, o sea, de escasa integración, debido a que los grupos étnicos se han dispersado y se han aislado.

Existe una nítida diferenciación entre los pobladores alteños o serranos y los costeños. Los primeros tienen marcada influencia mesoamericana; los segundos, caribeña y chibcha. La presencia de la población negra de origen africana es significativa, al punto que afecta la caracterización de los grupos indígenas centroamericanos. En elevada proporción, los pueblos indígenas centroamericanos residen en comunidades rurales dispersas, las cuales se articulan en condiciones desfavorables al mercado o se integran en los estratos serviles urbanos. Son esencialmente pescadores, recolectores, artesanos y agricultores, y sus niveles de vida son precarios. Por tanto, algunos grupos se encuentran en un evidente proceso de extinción.

En los últimos años, la región ha sido escenario de una intensa actividad y organización política que, en ciertas ocasiones, ha generado enfrentamientos armados. Esta nueva dinámica, que se manifiesta con mayor fuerza en Guatemala y Nicaragua, ha favorecido una toma de conciencia generalizada en el área sobre la trascendencia de los pueblos étnicos en el presente y en el futuro de sus sociedades, y, de esta manera, se cuestiona la visión romántica que solo reconoce la grandeza del pasado precolombino.

En Honduras, un país todavía preponderantemente rural, los grupos autóctonos, con alrededor de 500 000 personas, representan aproximadamente el 12 % del total nacional. Por ejemplo, los garífuna, la etnia mayoritaria de origen afroantillano, viven a lo largo del litoral atlántico y en las principales ciudades [...]

2. A partir de la lectura anterior, responda lo que se le solicita a continuación.

- a) Identifique dos figuras y una secuencia.
- b) A continuación, se le ofrecen distintas secuencias con relaciones lógicas por expansión. Relacione el tipo de significado o relación lógica (en la tabla) con el ejemplo correspondiente (número). Considere los elementos resaltados.

	Ejemplificación
	Clarificación o reformulación
	Condición (condicional)
	Especificación con mayor detalle de lo afirmado en la cláusula previa.
	Causa-efecto (enfocando la razón)
	Causa-efecto (enfocando el efecto/consecuencia)
	Causa-efecto (enfocando el efecto/consecuencia)
	Contraste/oposición
	Cláusula relativa que define, identifica y delimita un sustantivo anterior
	Expresión de una alternativa

1. Los actuales pueblos indios de América Central, **con excepción de Guatemala y Belice**, proceden mayoritariamente de antiguos grupos Caribe y Chibcha.
2. Los actuales pueblos indios de América Central [...] proceden mayoritariamente de antiguos grupos Caribe y Chibcha. **Sin embargo**, hay algunas etnias de origen maya y náhuatl.
3. En Panamá y Costa Rica hay **etnias** que hablan idiomas de origen chibcha.
4. El panorama general es el de un archipiélago, **o sea**, de escasa integración [...]
5. El panorama general es el de un archipiélago [...], **debido a que** los grupos étnicos se han dispersado (...)
6. **Existe una nítida diferenciación entre** los pobladores alteños o serranos y los costeños. Los primeros tienen marcada influencia mesoamericana; los segundos, caribeña y chibcha.
7. La presencia de la población negra de origen africana es significativa, **al punto que** afecta la caracterización de los grupos indígenas centroamericanos.
8. (...) (las comunidades rurales dispersas) se articulan en condiciones desfavorables al mercado **o** se integran en los estratos serviles urbanos.
9. Son esencialmente pescadores, recolectores, artesanos y agricultores, y sus niveles de vida son precarios. **Por tanto**, algunos grupos se encuentran en un evidente proceso de extinción.
10. En Honduras, un país todavía preponderantemente rural, **los grupos autóctonos**, con alrededor de 500 000 personas, representan aproximadamente el 12 % del total nacional. **Por ejemplo, los garífuna**, la etnia mayoritaria de origen afroantillano, viven a lo largo del litoral atlántico y en las principales ciudades [...]

Anexo 8

Tarea de reflexión metalingüística sobre la expresión metafórica (unidad 2)

c) Reflexión metalingüística:

- Una de las ventajas de nominalizar verbos consiste en que estos adquieren propiedades de los sustantivos, por ejemplo, la caracterización, calificación o atribución de cualidades. En los fragmentos 4, 6 y 9 se presentan algunos ejemplos. ¿Cuáles son?
- En diversas ocasiones, los procesos (verbos) pueden ser sustituidos por frases preposicionales para conseguir una expresión más condensada o económica. En los fragmentos 1 y 10 se presentan dos casos ilustrativos. ¿Cuáles son? ¿Qué verbos están implicados?

Nota: Caracterizar y evaluar los procesos, entidades o fenómenos puede ser útil para la argumentación propia del ensayo académico; sin embargo, se debe ser cuidadoso con el tipo de adjetivos, cualidades o calificativos seleccionados. Estos no deben relacionarse con juicios de valor o con criterios subjetivos o afectivos, sino con elementos objetivos o fácticos pertinentes.

Anexo 9

Actividad luego de la lectura: modelado de expresiones empaquetadas (relación causal) (unidad 2)

1. Ejercicio de parafraseo o reformulación

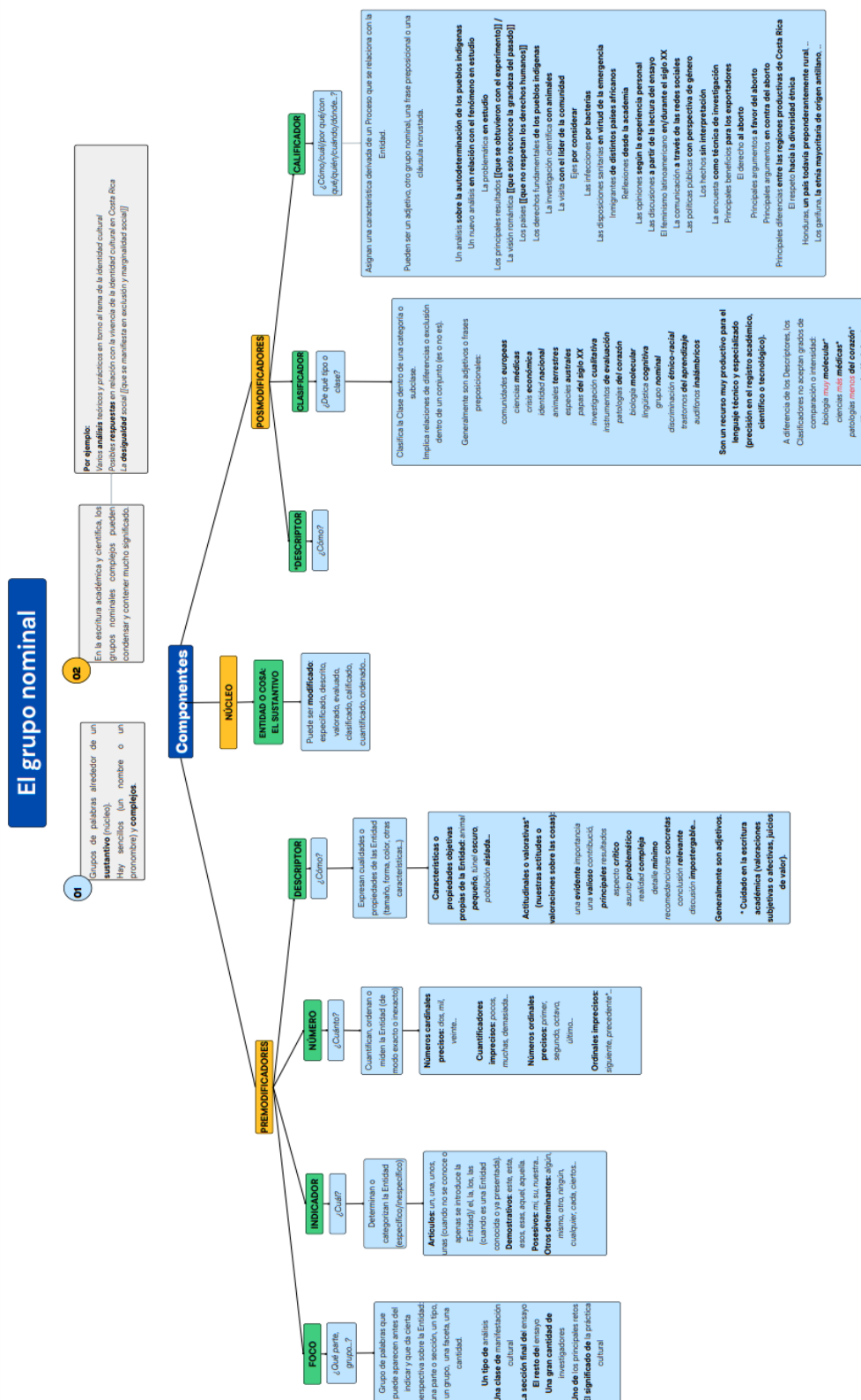
Considere la siguiente secuencia congruente o “natural” (figura + figura) que expresa una relación lógica de causa-efecto:

α Algunos grupos indígenas centroamericanos **se extinguen**, β puesto que sus niveles de vida **son precarios**³.

Complete el siguiente cuadro con la guía del docente:

	Estructuras relacionadas	Expansión (relación causa-efecto)
Expresión congruente o “natural”	Oración compleja (oración simple+ oración simple).	α Algunos grupos indígenas centroamericanos se extinguen , β puesto que sus niveles de vida son precarios .
Expresiones metafóricas	Oración “natural” (α) + β reducida a frase preposicional que introduce la causa.	<i>Algunos grupos indígenas centroamericanos se extinguen por/debido a la precariedad de sus niveles de vida.</i>
	Expresión metafórica: α y β se reducen como elementos de una oración relacional (uso de verbo causativo como <i>provocar</i>).	<u>La precariedad de los niveles de vida de algunos grupos indígenas centroamericanos</u> + provoca / causa / genera / acelera + _____.
	Expresión metafórica: α y β se reducen como elementos de una oración relacional (uso de verbo de prueba o evidencia como <i>evidenciar</i>).	+ evidencia + <i>Algo es una señal, una prueba o una evidencia de otra cosa.</i>
	Metafórica: α y β se reducen como elementos de un grupo nominal (que funciona como el sujeto de una nueva oración).	_____ es motivo de gran preocupación para los antropólogos centroamericanos.

³ <https://dle.rae.es/precario?m=form>



SIGNIFICADOS PROTOTÍPICOS	PREPOSICIONES, GRUPOS PREPOSICIONALES O LOCUCIONES
Indica u orienta el tema particular	sobre, en relación con, respecto a
Causa o razón	por, debido a, a causa de, en virtud de, gracias a* (*La consecuencia o el efecto debe ser positivo).
Origen o causa	a partir de, a raíz de, gracias a*, ante...
Finalidad o propósito	para, con el fin de, con la finalidad de, con el objetivo de, en aras de...
Beneficiario o destinatario	para, a, hacia
Compañía: ¿con quién?	con
Posesión, contenido	con
Ausencia, carencia	sin
Instrumento, medio, manera	con, por medio de, mediante, a través de, como
Posesión, pertenencia	de
Procedencia	de, desde
Dirección u orientación	a, hacia
Perspectiva, punto de vista, ángulo	según, de acuerdo con, para, desde, a la luz de
Ubicación temporal o espacial	en
Extensión temporal	durante, por
Comparación o relación entre elementos	entre
Indicar que se trata de algo pendiente, algo que aún no se ha realizado.	por + infinitivo
Acuerdo, apertura	a favor de
Oposición	en contra de, contra
Contingencia (obstáculo, problema o aspecto superado o ignorado)	Pese a
Fundamento o base	con base en, a partir de

Anexo 11

Resumen sobre las principales funciones de las metáforas gramaticales ideacionales



Anexo 12

Actividad luego de la lectura: reconstrucción de la tesis (unidad 2)

1. A continuación, aparece un conjunto de fragmentos en morado. Estos corresponden a ideas que un estudiante ha pensado para responder a una pregunta formulada por el docente para la elaboración de un ensayo. Ayúdele al estudiante a **enunciar la tesis de su ensayo** mediante una **expresión más objetiva, precisa y cohesiva** (según los criterios del registro académico). **Haga uso de las estrategias y las funciones de la nominalización.**

¿Qué son los territorios? ¿Qué son las fronteras?⁵

Pienso que las fronteras son algo real que va más allá de los puntos y rayas que colocamos en un mapa.

Los humanos matamos desde hace siglos, porque defendemos lo que demarcamos en el territorio.

Lo que demarcamos en el territorio contribuye a que definamos lo que somos (cómo nos identificamos) o a lo que creemos que somos.

¿Pero dónde están esas fronteras? No están en los ríos, los arroyos, las montañas, los cerros, los lagos, porque un dios obrara así.

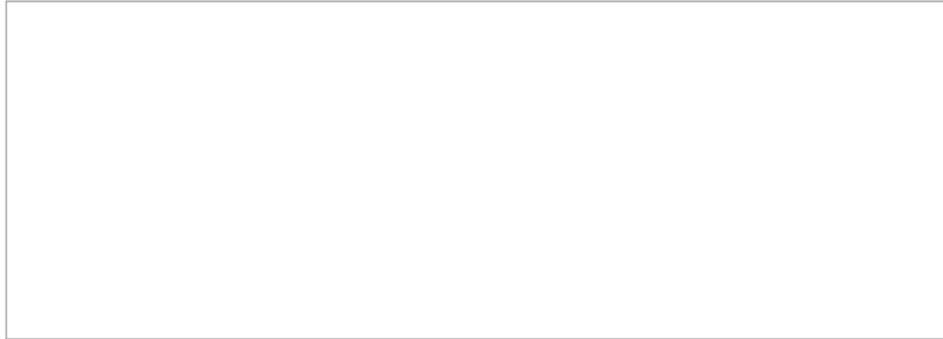
Me parece que, por el contrario, las fronteras son algo que inventan los seres humanos y las fronteras marcan que somos diferentes y contribuyen a que rechacemos lo que consideramos diferente.

Pienso que el hecho de que creemos fronteras no es solamente un _____ de nacionalidades:

lo que limitamos, lo que demarcamos está también dentro de nosotros y eso condiciona lo que nosotros hacemos.



⁵ Este ejercicio se deriva de paráfrasis realizadas al ensayo "Entre puntos y rayas", de Ignacio Dobles Oropeza (1998).

Fase de la enunciación de la tesis en la introducción:

Anexo 13*Tesis reconstruida por E1*

En ciencias como diariamente, la noción de “frontera” es generalmente aceptada como del ámbito de la geografía. Así, según esta aceptación que podemos calificar como “sentido común” (Weber), las fronteras solo serían elementos geográficos: ríos, arroyos, montañas... Sin embargo, muchos estudios recientes en ciencias humanas y sociales cuestionan esta visión “geográfico-centrado”. Más allá de ella, estos estudios ponen de nuevo el humano y sus sociedades en el centro de la reflexión. Lejos de ser únicamente estos elementos geográficos, las fronteras son en realidad el resultante de procesos situados en el tiempo y el espacio, variando según el contexto histórico, político y cultural.

Anexo 14*Tesis reconstruida por E2, E4 y E7*

Las fronteras no fueron construidas por un dios en los ríos, los arroyos, las montañas. Por el contrario, las fronteras son una invención de los seres humanos y marcan diferencias personales que contribuyen al rechazo de las diferencias entre seres humanos. La creación de las fronteras no es solamente un asunto de nacionalidades: la limitación, la demarcación está dentro de los seres humanos y eso condiciona sus acciones/lo que hace la gente.

Anexo 15

Tesis reconstruida por E3 y E9

Las fronteras no están en el paisaje porque un dios obrara así, sino porque las fronteras son una invención de los seres humanos y marcan las diferencias entre ellos. La existencia de las fronteras no es solamente un asunto de nacionalidades: los límites y las demarcaciones están también dentro de los humanos y eso condiciona sus acciones.

Anexo 16

Tesis reconstruida por E5 y E6

Sin embargo, donde están las fronteras no es nítido. Por lo tanto, las fronteras no están en la naturaleza, porque un dios obrara así. Por el contrario, los seres humanos inventan fronteras. Además, las fronteras marcan diferencias y contribuyen a que rechacen lo que consideren diferente. La creación de las fronteras no es solamente un(a) tema (consecuencia) de nacionalidades: Los límites y las demarcaciones están también dentro de las personas. Eso condiciona lo que las personas hacen. /o/ Los límites y las demarcaciones también son interiores y eso condiciona lo que las personas hacen.

Anexo 17

Tesis reconstruida por el profesor (presentada en la retroalimentación)

Les comparto otra posibilidad:

Las fronteras son una realidad que trasciende (que va más allá de) los puntos y rayas colocados en un mapa. Desde hace siglos, los humanos matan por la defensa de estas demarcaciones en el territorio, las cuales contribuyen a la definición de su identidad o a sus creencias sobre esta.

(Ciertamente,) las fronteras no se encuentran en la naturaleza por obra divina/por la obra de un dios. Por el contrario, son una invención de los seres humanos que marca diferencias entre estos y contribuye al rechazo de lo que consideran distinto. (Asimismo,) la creación de las fronteras no se reduce a un asunto de nacionalidades: los límites y las demarcaciones también están dentro/en el interior de las personas y condicionan sus acciones.

Anexo 18

Actividad durante la lectura: grupos nominales complejos (unidad 2)

1. A continuación, se le brinda una lista de grupos nominales complejos tomado del texto “La identidad costarricense ante los dilemas de la migración, diversidad cultural y desigualdad socioeconómica”, de Pacheco (2012). Identifique el núcleo (la Entidad) y las funciones que lo modifican.
 - a) El presente ensayo
 - b) La identidad cultural
 - c) Varios análisis teóricos y prácticos en torno al tema de la identidad cultural
 - d) Posibles respuestas en relación con la vivencia de la identidad cultural en Costa Rica
 - e) La relación con el “otro”
 - f) La forma [[en que ese “otro” se instala en los nuevos y complejos contextos]]
 - g) Los nuevos y complejos contextos
 - h) Un complejo mosaico de elementos culturales provenientes de distintas tradiciones, regiones geográficas, edades y géneros
 - i) Elementos culturales provenientes de distintas tradiciones, regiones geográficas, edades y géneros
 - j) Una identidad cultural específica asociada al gran mosaico de la identidad nacional
 - k) Elementos autóctonos [[con los cuales afirman la existencia de algún grado de identidad local]]
 - l) Algún grado de identidad local
 - m) Dos retos
 - n) La desigualdad social [[que se manifiesta en exclusión y marginalidad social]]
 - o) Una nueva propuesta sobre la temática desde el funcionalismo y el materialismo cultural
 - p) La necesidad de una epistemología propia que abarque este y otros problemas de importancia para las ciencias sociales.
 - q) Una epistemología propia [[que abarque este y otros problemas de importancia para las ciencias sociales]]
 - r) Otros problemas de importancia para las ciencias sociales

Anexo 19

Actividad durante la lectura: funciones de las metáforas gramaticales ideacionales (unidad 2)

I. Actividad durante la lectura

A continuación, se le ofrece la etapa introductoria del ensayo “Cultura popular e identidad nacional”, de Cuevas-Molina (2019). El texto contiene múltiples metáforas gramaticales (nominalizaciones). Así pues, los grupos nominales aparecen en color verde: el núcleo (**Entidad** destacada en negrita) y sus distintos modificadores. El uso de estos elementos posee una función en la creación y el desarrollo de los significados del texto. Analice junto al docente las funciones y la importancia de estos recursos en el registro académico.

El presente ensayo plantea **consideraciones** para una **aproximación** “desacralizadora” a los mitos fundantes de las nacionalidades contemporáneas,

para identificar los **intereses** de clase subyacentes, las **contradicciones** que esconden tras su retórica y mostrar los procesos por medio de los cuales se construyeron dichas **identidades** en determinadas circunstancias históricas.

Uno de los **aportes** más significativos de los **estudios** contemporáneos sobre la cultura es la **concepción** según la cual las **identidades** no constituyen esencias inmutables, permanentes, ahistóricas, siempre iguales a sí mismas. Por el contrario, las **construcciones** identitarias están en constante **cambio** y responden a las **necesidades** e **intereses** de grupos sociales determinados.

Otro **hallazgo** importante evidenciado por estos **estudios** es el hecho de que estos **procesos de construcción** de las **identidades** se encuentran estrechamente vinculados, firmemente entrelazados, a **tendencias** de tipo social, político y económico en relación con las cuales (aquellos) juegan el papel de legitimadores simbólicos de planes y proyectos.

- A)** Reificación de los procesos (entender un Proceso como si fuera una Entidad o una Cosa).
- B)** Posibilidad de modificar y caracterizar la Entidad (descripción, indicación, clasificación, calificación, focalización).
- C)** Desarrollo del discurso especializado: creación de términos técnicos y precisos.
- D)** Asignación de atributos (cláusulas relacionales *ser, estar, tener, encontrarse...*)
- E)** Cohesión textual (los grupos nominales se pueden rastrear (*tracking*) como un referente o antecedente discursivo).
- F)** Estrategia de objetividad, distancia u omisión de los agentes o participantes involucrados.
- G)** Grupo nominal como una afirmación, como realidad incuestionable y ya establecida.
- H)** Distribución y progreso de la información (Tema (elemento ya conocido que encabeza una nueva oración)+ información nueva).

Anexo 20

Segunda tarea corta: ejercicios de deconstrucción

TAREA CORTA 2 Ejercicios de deconstrucción luego de la lectura

Actividad de aplicación: empaquetado de expresiones (*packing*)

Objetivo:

Emplear estrategias de nominalización para el desarrollo de la densidad léxica en instancias del género ensayo académico.

Instrucciones

Lea con atención el siguiente fragmento del ensayo “La piel de la patria: sobre las representaciones de la diversidad cultural en Costa Rica”, de Carmen Murillo (adaptado).

Hoy en día sabemos, porque diversas ciencias sociales y biológicas han avanzado, que no existe relación alguna que ligue el material genético de poblaciones e individuos con la presencia de actitudes y potencialidades de tipo cultural. Entendemos también que la noción de raza corresponde más bien a algo que usamos socialmente, lo cual ha propiciado que inventemos innumerables estereotipos y prejuicios, así como para que justifiquemos etnocidios y genocidios injustificables.

Del fragmento anterior, se infieren y parafrasean distintas afirmaciones, las cuales presentan un tono más oral. Estas pueden densificarse y “sofisticarse” para alcanzar un registro más académico. Observe con atención cada una de ellas y complete lo que se le solicita.

- 1) Los antropólogos y biólogos contemporáneos **niegan** que el material genético y las actitudes culturales estén vinculados, porque la antropología y la biología han avanzado científicamente en los últimos años.

- ¿Qué tipo de proceso es **niegan**? ¿Cuáles podrían ser sinónimos funcionales en este contexto?

- ¿Cómo se puede nominalizar la oración *que el material genético y las actitudes culturales estén vinculados*?

- **Nominalice ambos procesos** para crear un grupo nominal complejo que encabece otra oración con información nueva: *Los antropólogos y biólogos contemporáneos **niegan** que el material genético y las actitudes culturales **estén vinculados**...*

_____ evidencia que muchas “verdades” antes incuestionables son, en realidad, mitos usados para justificar proyectos de dominación.

2) **Secuencia** que enfoca la **consecuencia**:

La antropología y la biología han avanzado científicamente en los últimos años, **por eso/ entonces**, (la antropología y la biología) han negado el vínculo entre el material genético y las actitudes culturales.

3) **Secuencia** que enfoque la **causa**:

α La antropología y la biología han negado el vínculo entre el material genético y las actitudes culturales, **β ya que** (la antropología y la biología) han avanzado científicamente en los últimos años.

- **Identifique los dos procesos** expresados como verbos en el **enunciado 3).**
- **Derive expresiones análogas usando estrategias de nominalización** (metáforas gramaticales), para lograr una expresión más densa y cercana al registro académico escrito. Para ello, **complete el siguiente cuadro:**

Estructura	Expansión (relación causal)
Oración compleja (oración simple+ oración simple).	α La antropología y la biología han negado el vínculo entre el material genético y las actitudes culturales, β ya que (la antropología y la biología) han avanzado científicamente en los últimos años.
Oración “natural” (α) + β reducida a frase preposicional que introduce la causa.	
Expresión metafórica: α y β se reducen como elementos de una oración relacional (uso de verbo causativo como provocar).	

Expresión metafórica: α y β se reducen como elementos de una oración relacional (uso de verbo de prueba o evidencia como <i>evidenciar</i>).	
Metafórica: α y β se reducen como elementos de un grupo nominal (que funciona como el sujeto de una nueva oración).	_____ <i>ha promovido la relativización de otras premisas que se consideraban incuestionables en las ciencias naturales.</i>

Anexo 21

Lectura asignada para el desarrollo de la construcción colaborativa en clase

I. Preparación para la construcción colaborativa (sincrónica)

Instrucciones generales

Al final de la primera semana, se desarrolla una sesión sincrónica en la que las personas estudiantes, guiadas por el profesor, construyen colaborativamente un texto: la introducción para un ensayo académico. Dicho texto será construido con base en la temática y los datos fundamentales expuestos en el siguiente artículo. Para promover una comunicación más fluida y fundamentada, es muy importante que el alumnado se prepare previamente. Por ello, es necesario que siga estas indicaciones:

- 1- Lea con atención el siguiente artículo periodístico, el cual aborda panorámicamente la compleja situación de las personas indígenas en Costa Rica. Si no entiende una palabra o expresión, consulte el diccionario o un recurso confiable.
- 2- Determine el tema general y el tema(s) específico(s) enfocados.
- 3- Identifique el punto de vista defendido por el autor en su texto.
- 4- Reconozca cuáles fuentes fundamentan las afirmaciones.
- 5- Identifique ejes o líneas temáticas dentro del artículo.

Hipocresía con los indígenas⁷³

Por Alberto Barrantes, 26 de marzo de 2019

La brecha entre el tipo de educación que reciben los estudiantes del Valle Central y los que habitan en territorios indígenas se traduce en que no tengan oportunidades, en que no haya igualdad y en que sean excluidos.

Del discurso al hecho, hay un largo camino de tareas pendientes para garantizar equidad y calidad en la educación que reciben niños y jóvenes indígenas en Costa Rica. Sus carencias se invisibilizan en la cotidianidad del ser costarricense y es repudiable que solo sean noticia relevante para el país hasta que la discriminación y la violencia los convierte en titular de sucesos.

En un informe conjunto entre el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) se anota que el 70 % de los hogares en territorios indígenas tiene al menos una necesidad básica insatisfecha, en comparación a un 26,4 % a nivel nacional. A esto, se suma una lista de pendientes en educación que las comunidades indígenas reclaman a cada gobierno de turno sin que las acciones, a la fecha, sean contundentes.

En Costa Rica, hay aproximadamente unos 104 143 indígenas distribuidos en 24 territorios en todo el país. Para esta población, el exceso de trámites para obtener una beca, vacíos curriculares, mala infraestructura educativa y de caminos, falta de comedores escolares, el *bullying* al que están expuestos por parte la población no indígena, pobre calidad de sus docentes y ausencia de una educación intercultural real en Costa Rica son algunas de las trabas para conseguir mejores oportunidades y competir en igualdad de condiciones con el resto de estudiantes del país.

Para este artículo, conversé con Rodrigo Torres, jefe del Departamento Pedagógico de la Dirección Regional de Sulá, en el territorio indígena de Keköldi, Talamanca, quien afirma que la discriminación impacta con fuerza a esta minoría que representa el 2,4 % de la población costarricense. A continuación, un extracto de la entrevista:

¿Qué le hace falta a la educación que reciben niños y jóvenes en territorios indígenas?

Hace falta muchísimo. Hoy por hoy tenemos escuelas que se están cayendo, donde no hay aulas en condiciones para dar clases, el exceso de trámites para una beca es muy complicado y hasta incomprensible para muchas familias. Hay fuertes carencias de materiales y tecnologías para apoyarlos y que se preparen bien. Los currículos no están

⁷³ Tomado de Barrantes, A. (26 de marzo de 2019). Hipocresía con los indígenas. *La Nación*. <https://www.nacion.com/blogs/cambio-educativo/hipocresia-con-los-indigenas/J3CXI4I6FRFFBLJCRBQ6IFFN5M/story/>

adaptados a la realidad de las comunidades indígenas y tampoco se educa a la población en general sobre el valor del indígena para la cultura costarricense.

¿Cómo impacta esa realidad discriminatoria el nivel de desempeño de los estudiantes?

Impacta en exclusión, en desigualdad de condiciones y en que siempre las zonas indígenas y las costeras, somos los que sacamos los peores resultados. Pongo el ejemplo de Alto Telire, Talamanca, eso es como otra Costa Rica: no se han implementado programas reales de apoyo a las familias en educación, salud, seguridad y eso representa menos oportunidades y mayor riesgo social para esa gente. Los temas se tocan por encima de un gobierno a otro, pero hay mucho por hacer.

¿Cómo generar cambios educativos para cerrar esa brecha?

Hay que empezar por contextualizar los programas de estudio, que se hable en todas las aulas del país de la realidad económica, social y cultural de los 24 territorios indígenas y de sus lenguas autóctonas. Porque en los discursos, siempre se habla de respeto por la diversidad, pero en la práctica, hay una exclusión solapada. Es alarmante que haya estudiantes indígenas que lleguen a las universidades y, en pleno siglo XXI, sufran de rechazo y burlas por parte de sus compañeros. Esto provoca exclusión.

¿Qué tarea urge desde el Ministerio de Educación Pública para superar esa discriminación?

Hay que hacer mejoras urgentes en la infraestructura de esas escuelas que se están cayendo y cambios en el currículo. Para esto, hay que hacer un estudio que tome en cuenta las realidades de los 24 territorios indígenas. No se trata de importar las soluciones que se han implementado en otros países, sino tomar en cuenta el contexto nacional. Costa Rica sigue siendo un país discriminatorio que no ha podido avanzar hacia el respeto real de la diversidad.

El documento Estadísticas del Subsistema de Educación Indígena en Costa Rica, elaborado por el Ministerio de Educación Pública (2018), señala que “mientras que en el país, en promedio, la promoción en pruebas de bachillerato ronda el 70% (incluyendo colegios públicos, privados, subvencionados y otras ofertas del sector público), en el caso de los colegios ubicados en territorios indígenas, la promoción ha sido inferior al 50% todos los años (2010-2016)”.

La educación es herramienta de progreso social y cuando las herramientas no son las mismas para todos la brecha crece, se profundiza, siembra rechazo, discriminación y violencia. No se puede hablar de respeto por la diversidad cuando hay hogares que no tienen qué comer, cuando las condiciones para estudiar no son las más adecuadas, cuando no hay pupitres en las aulas y cuando el discurso invisibiliza las necesidades de las minorías.

Puede haber muy buenas intenciones y acciones remotas que sean beneficiosas, pero si estas no se traducen en una mejoría real y sostenida para todos, las palabras y los gestos son pura hipocresía.



En Costa Rica, hay aproximadamente unos 104 143 indígenas distribuidos en 24 territorios en todo el país. En la foto, Juan Sánchez y su nieto Aarón, de Quitirrisí, Puriscal. Crédito: Rafael Pacheco.

Anexo 22

Preguntas generadoras para las fases por textualizar en la construcción conjunta

Principales fases o subpartes que forman la introducción				
Presentación del tema general por analizar	Presentación del asunto específico dentro del tema general	Presentación clara de la tesis: punto de vista, respuesta o postura crítica defendida en la argumentación del ensayo	Alusión a las principales lecturas o referencias teóricas revisadas para elaborar la argumentación.	Presentación de los principales ejes temáticos o partes del ensayo (anunciar la estructura interna del texto)
¿Cuál es el tema general expuesto en el artículo?	¿Cuál es el asunto específico enfocado dentro del tema general?	¿Cuál es la principal problemática en el artículo? ¿Cuáles son las principales causas del problema? ¿Cuáles son las principales consecuencias del problema? ¿Posibles respuestas o soluciones al problema?	¿Qué textos o referencias apoyan la argumentación?	¿En cuáles subpartes se podría estructurar el desarrollo (contenido) del ensayo? ¿Qué ejes de análisis se podrían derivar de la tesis propuesta?

Anexo 23

Instrucciones para el desarrollo de la construcción conjunta (primer subgrupo)



Anexo 24

Material de apoyo sobre los conectores y marcadores del discurso⁷⁴



Conectores discursivos

+ ¿QUÉ SON?

Son recursos del idioma con un **significado de procesamiento**: evidencian y guían las relaciones lógicas y de significado entre las partes de un texto, ya sean dos enunciados o secuencias de enunciados.

La argumentación elaborada necesita de elementos que destaquen la naturaleza semántica (significado) de las relaciones, para **orientar la dirección de los argumentos y reducir el campo de las interpretaciones posibles**.

Además cumplen la función discursiva de **dar cohesión al texto**.

A Conectores distributivos

Para sostener una tesis se necesita enumerar y defender distintos argumentos. Los conectores distributivos facilitan la organización de los argumentos e ideas en el texto.

<i>Para comenzar...</i>	<i>Asimismo...</i>
<i>En primer/segundo/tercer lugar...</i>	<i>Igualmente...</i>
<i>Antes que nada...</i>	<i>Del mismo modo...</i>
<i>Por un lado..., por otro...</i>	<i>De igual manera...</i>
<i>Por una parte..., por otra...</i>	<i>Por último...</i>
<i>En otro orden de ideas,</i>	<i>Finalmente...</i>
<i>Además...</i>	<i>Para finalizar/concluir...</i>
<i>No solo..., sino también...</i>	

⁷⁴ Elaborado con base en Cuenca (1995) y Calsamiglia y Tusón (2012).



B

Conectores contrastivos

A nivel oracional o textual, contrastan ideas contrapuestas (tesis y antítesis), especialmente en la parte central o desarrollo del texto.

1 De oposición

Evidencian un contraste entre una tesis y una antítesis. Desde el punto de vista lógico-semántico, afirman la validez de ambas, pero destacan que la segunda tiene mayor fuerza argumentativa.

Pero... **Ahora (bien)...**
Sin embargo... **En cambio...**
No obstante...

Ej.: - Daniel es un chico muy inteligente, **pero** no le gusta estudiar.
 - Es cierto que no existe un plan para este proyecto, **sin embargo/no obstante**, podemos pedir ayuda. - Tenemos una semana más para concluir el informe. **Ahora bien**, eso no quiere decir que no debamos comenzar ya.

2 De sustitución

Niegan la validez lógica del primer elemento (frecuentemente con una negación explícita) y afirman la veracidad lógica del segundo.

No... sino (que)... **Por el contrario...**
No... sino más bien **En cambio...**
En lugar/ vez de...

Ej.: - **No** hallamos respuestas, **sino más bien** muchas más interrogantes.
 - **No** hallamos respuestas, **sino que** encontramos muchas más interrogantes. - **En lugar/ vez de** hallar respuestas, encontramos muchas más interrogantes. - **No** hallamos respuestas. **Por el contrario/en cambio**, encontramos muchas más interrogantes.

3 De restricción

Niegan la relación entre el todo y una de sus partes.

Excepto (por)... **Aparte de...** ***+ subjuntivo**
A excepción de... **Más que...**
Excepto si...

Ej.: - El libro puede interpretarse como una alegoría de la guerra, **excepto por** los primeros capítulos. - Se aceptaron todas las observaciones del tribunal, **excepto/a excepción de** la última. - **A parte de** la lluvia, todo fue espectacular. - **Más que** un título, lo que a la empresa le interesan son las competencias de la persona.

4 De concesión

Niegan la relación entre una causa y un efecto. Uno de los miembros de la relación (suele ser el primero) presenta una causa que no provoca el efecto esperado (causa inefectiva).

Aunque* **En cualquier/ todo caso...**
A pesar de que* **Sea como sea...**
A pesar de **De todos modos...**
Con todo... **De todas maneras/formas...**
Aun así... **De igual manera/forma...**

Ej.: - **Aunque/a pesar de que** tengamos tantas deudas, si vamos a comprar el carro. - **A pesar de** dominar muy poco el inglés, ella sobrevivió en Estados Unidos. - El departamento no cuenta con todos los fondos necesarios. **Aun así/con todo/en todo caso/de todas formas**, va a realizar las primeras etapas de la investigación.



3

Conectores de base causal

Ayudan a justificar y dar apoyo a los argumentos propuestos en el texto, por medio de relaciones de *causa-efecto*.

1 Causativos

Introducen la causa en una relación de enunciados.

Porque... **Ya que...**
Pues... **Dado que...**
Puesto que... **En virtud de (que)...**

Ej.: - **Puesto que** cocina tan bien, mi hermana va a cocinar la lasaña.
 - No se otorgarán las becas, **ya que** se suspendieron las clases.

2 Consecutivos

Enfatizan la consecuencia en la relación de unos segmentos textuales.

De ahí que... (*+ subjuntivo) **Por (lo) tanto...**
Así que... **Por ende...**
En consecuencia... **Entonces...**
De modo/manera que...

Ej.: Ayer hubo tormenta, **entonces/así que/de manera que** suspendieron el partido.
 - El maíz es un producto muy valioso en Centroamérica, **de ahí que esté** tan presente en la mesa de los ticos.

3 Conclusivos

Encabezan la conclusión de la argumentación.

En suma...
En síntesis...
Por (lo) tanto...
En conclusión...
En vista de (todo) lo anterior/de (todo) lo expuesto...

Ej.: **En conclusión/en vista de todo lo anterior**, se requiere el criterio técnico de un especialista que ofrezca recomendaciones pertinentes.

4 Condicionales

Presentan una causa hipotética indicada en uno de los segmentos de la relación.

Sí... **Siempre que*...** ***+ subjuntivo**
Con tal de que*... **Siempre y cuando*...**
En (el) caso de que*... **Mientras*...**
A menos que*... **A no ser que*...**

Ej.: - **Si** el ministro no retira la propuesta, los protestas no se detendrán. - **En caso de que haya recortes al presupuesto**, no se harán más giras. - Habrá más giras, **siempre y cuando el presupuesto aumente**. - **Mientras** haya diálogo, todas las partes colaborarán.

5 Finales

Introducen la causa como una meta o un propósito perseguido.

Para **(que)*+ subjuntivo**
Para que*
A fin de (que)*
Con el propósito/objetivo/la idea de (que)*
De tal modo que*
En aras de (que)*

Ej.: Se pospusieron los exámenes, **para que/con el propósito de que** los estudiantes se preparen mejor.
 - El gobierno decretó otro feriado **para/en aras de/con el objetivo de apoyar** el turismo.

Marcadores de operaciones discursivas

Son unidades que suelen colocarse al inicio de los enunciados.

Funciones

Son un "envoltorio" del contenido informativo que dirige la interpretación.

Orientan el enunciado hacia una tratamiento específico de la información.

Indican la posición del enunciador ante lo que expresa.



1. Marcadores para expresar el punto de vista

En la opinión de...

Para...

Desde el punto de vista de...

Según...

En la perspectiva de...

De acuerdo con

Ej.: Según la opinión del historiador, este es uno de los crímenes más atroces contra la humanidad.

2. Marcadores para manifestar certeza

Es evidente (que)...

Evidentemente...

De hecho...

En realidad...

Es indudable (que)...

Está claro (que)...

Es incuestionable (que)...

Nadie puede ignorar (que)...

Ciertamente

Con certeza

Ej.: Nadie puede ignorar que/ Es evidente que el continente enfrenta una severa crisis económica.

Ciertamente, el continente enfrenta la peor crisis económica de la historia reciente.



3. Marcadores para confirmar

En efecto...

Efectivamente...

Por supuesto...

Desde luego...

(Pues) claro que...



Ej.: En efecto, es importante considerar todas las causas del fenómeno para solucionarlo.

Por supuesto/Desde luego, este proyecto requiere el apoyo de todos los ciudadanos.

Marcadores de operaciones discursivas

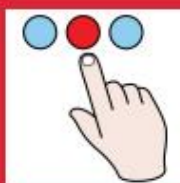
Son unidades que suelen colocarse al inicio de los enunciados.

Funciones

Son un "envoltorio" del contenido informativo que dirige la interpretación.

Orientan el enunciado hacia una tratamiento específico de la información.

Indican la posición del enunciador ante lo que expresa.



4. Marcadores para tematizar (marcar, enfocar o delimitar un tema específico)

Respecto a...

En/por lo que se refiere a...

En/por lo que respecta a...

En lo que concierne a...

En cuanto a...

Con referencia a...

En relación con...

A propósito de...

Ej.: -En cuanto al/ en relación con el ámbito sanitario, se puede afirmar que...

-A propósito de los efectos económicos, este autor propone....

5. Marcadores para reformular, explicar o aclarar un punto*

Es decir,...

O sea,...

Esto es,...

(Esto/lo anterior) quiere decir,...

A saber...

En concreto,...

En particular,...

En otras palabras,...

Mejor dicho,...



*Suelen aparecer en medio de dos enunciados como un paréntesis que introduce una reformulación, explicación o aclaración de lo que se acaba de expresar.

Ej.:

-Esta es la Gran Área Metropolitana de Costa Rica, *es decir/esto es/o sea*, la región más poblada y la más dinámica en términos productivos.



6. Marcadores para ejemplificar

Por ejemplo...

A saber...

En concreto...

A modo de ejemplo/ilustración...

Para ilustrar...

Sin ir más lejos...

Ej.: -El gobierno de Costa Rica ha tomado una serie de medidas para mitigar la crisis sanitaria; **por ejemplo**, impuso una restricción vehicular.

-Las tradiciones se están perdiendo en los pueblos costarricenses. **Sin ir más lejos**, en la provincia de San José son pocas las personas que...



Ponga mucha atención a estas unidades en su discurso y en el de los otros, porque estas piezas son índices que guían los sentidos, las interpretaciones y los límites en la argumentación.

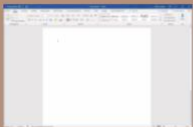
Anexo 25

Párrafo introductorio construido conjuntamente por el primer subgrupo

El presente ensayo revisa la brecha/la desigualdad entre la educación que reciben los estudiantes de los territorios indígenas y los estudiantes del Valle Central. En esta perspectiva, la reflexión se enfoca en las implicaciones del diferente acceso a los recursos materiales, por ejemplo, los recursos educativos, los tecnológicos y la infraestructura. En este caso, la hipocresía del Estado costarricense es evidente. El gobierno ofrece palabras vacías y discursos simbólicos, pero no propone acciones concretas. La falta de oportunidades educativas causa/provoca/engendra la reproducción de las desigualdades entre estos grupos y afecta negativamente el progreso social de las personas indígenas.

Anexo 26

Instrucciones para el desarrollo de la construcción conjunta (segundo subgrupo)

ESCRITURA COLABORATIVA			
			
Un(a) estudiante va a asumir el rol de escritor. Va a compartir pantalla y va a orientar la participación de todos. Utilice el documento en Global: <i>Esquema para la construcción colaborativa del texto</i>.	Los estudiantes dan contribuciones (frases y oraciones) para crear el texto progresivamente.	El/la estudiante a cargo de la escritura escucha las sugerencias y las escribe en la pantalla.	Los estudiantes reflexionan si las expresiones son adecuadas en este texto académico o si necesitan algún ajuste.

Anexo 27

Guía para la construcción conjunta del texto (segundo subgrupo)

Construcción colaborativa del texto

Instrucciones

Escriban **colaborativamente** la **introducción de un nuevo ensayo académico (uno o dos párrafos)**. Usen como base las ideas y puntos en común que surgieron en la discusión previa sobre el artículo “Hipocresía con los indígenas”.

Para facilitar la actividad, utilicen el siguiente cuadro esquemático con algunas de las fases principales de una introducción. Observen los tiempos de trabajo sugeridos para cada fase, de manera que puedan administrar mejor el proceso de escritura.

Inicien la introducción con la frase en azul. No obstante, si lo consideran necesario y pertinente, pueden modificar el orden de algunas de las otras fases.

[1 Presentación del tema general por analizar] (5 minutos)

El presente ensayo...

[2 Presentación del asunto específico dentro del tema general] (5 minutos)

[3 Presentación clara y contundente de la tesis] (15-20 minutos)

**Escriban afirmaciones concisas, precisas y contundentes.*

[4 Alusión a las principales referencias o fuentes revisadas para elaborar la argumentación] (5 minutos)

[5 Anuncio de la estructura interna del texto: ejes o partes que integran el contenido del ensayo] (10 minutos)

En primer lugar... En segundo lugar... Finalmente...

Por una parte... Por otra parte...

En un primer apartado/sección... Posteriormente... Asimismo... Por último...

Anexo 28

Párrafo introductorio construido conjuntamente por el segundo subgrupo

El presente ensayo se trata de los problemas debido a las desigualdades entre los indígenas y el resto de la población en Costa Rica. La prevalencia de la discriminación educativa juega un gran papel en el maltrato de los indígenas. La falta de infraestructura adecuada y docentes calificados contribuye a un sistema educativo de pobre calidad para los indígenas. Es necesario que el gobierno invierta en el sistema educativa [sic] de los indígenas para incluir el elemento cultural y contextualizar la educación de la realidad indígena para que la brecha socioeconómica sea disminuida.

Anexo 29

Actividad durante la lectura: sesión de refuerzo de la deconstrucción (unidad 4)

I. Actividad durante la lectura

Lea con atención el siguiente texto.

Desigualdades: una reflexión necesaria en el contexto del Bicentenario de la Independencia de Costa Rica

Soto et al. (2021)

Una celebración como la del Bicentenario, en cuanto ceremonia, es un ritual de reconocimiento y afirmación, que busca legitimar el sistema político y los arreglos institucionales (Balandier, 1994). Desde esa mirada, es pertinente tomarlo como un espacio para reflexionar sobre el proceso de configuración y consolidación del Estado, y para aportar a la construcción de la sociedad desde el reconocimiento y la necesidad de

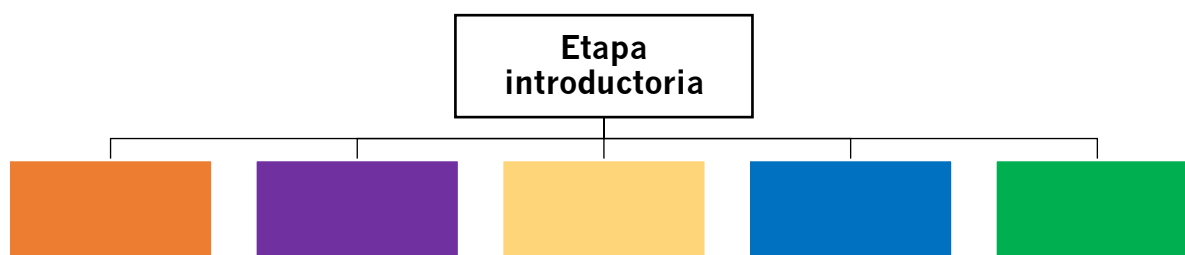
nuevos arreglos económicos, políticos y culturales, los cuales permitan mejorar las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad. Así pues, la reflexión busca convertir el espacio de conmemoración en una oportunidad para poner en la agenda del país, en perspectiva crítica y propositiva, un tema central para la consolidación del Estado y la democracia costarricense: la desigualdad. El interés fundamental del ensayo es remarcar la discrepancia existente entre la igualdad normativa y la desigualdad material (Durand, 2010), como señal de las limitaciones institucionales del Estado costarricense en sus 200 años de desarrollo.

Se entiende que la igualdad no se consigue únicamente desde declaraciones, como la que se plasma en el artículo 33 de la Constitución Política de Costa Rica, cuando se afirma que “toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana”; o bien, en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que propone: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]”. Más bien, se desarrolla al promover y crear las condiciones reales, simbólicas y materiales, que permitan construir una verdadera igualdad. Por ello, se considera necesario proponer una lectura social de la realidad, que no solamente permita orientar las discusiones académicas, sino también las acciones políticas. En términos de contenido, este ensayo está compuesto por cuatro apartados: (i) la introducción, (ii) una valoración conceptual y disciplinar de la desigualdad, (iii) la presentación de cinco formas de la desigualdad y (iv) reflexiones finales.

GUÍA DE TRABAJO EN SUBGRUPOS

1. Identificación de fases

Identifique las fases que componen la etapa introductoria siguiendo la clave de color.



2. Análisis del registro académico

Reconozca los siguientes rasgos del registro académico a partir de ejemplos concretos en el texto anterior:

- Mayor objetividad
- Tono argumentativo/persuasivo
- Construcciones valorativas indirectas (inclusión de la perspectiva de los autores de forma indirecta)
- Uso de marcadores discursivos o conectores lógicos.

3. Análisis focalizado de formas

Lea atentamente el texto una vez más y responda las preguntas que se le plantean seguidamente.

Una celebración como la del Bicentenario, **(1) en cuanto ceremonia**, es un ritual de reconocimiento y afirmación, que busca legitimar el sistema político y los arreglos institucionales (Balandier, 1994). **(2) Desde esa mirada**, es pertinente **(3) tomarlo** como un espacio para reflexionar sobre el proceso de configuración y consolidación del Estado, y para aportar a la construcción de la sociedad **(4) desde** el reconocimiento y la necesidad de nuevos arreglos económicos, políticos y culturales, los cuales permitan mejorar las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad. **(5) Así pues**, la reflexión busca **(6) convertir** el espacio de conmemoración en una oportunidad para poner en la agenda del país, en perspectiva crítica y propositiva, un tema central para la consolidación del Estado y la democracia costarricense: la desigualdad. El interés fundamental del ensayo **(7) es** remarcar la discrepancia existente entre la igualdad normativa y la desigualdad material (Durand, 2010), como señal de las limitaciones institucionales **(8) del** Estado costarricense en sus 200 años de desarrollo.

- (1) ¿Qué significado tiene, en ese contexto, la frase preposicional *en cuanto*?
- (2) ¿Qué tipo de significado expresa la frase preposicional *desde esa mirada*?
- (3) Brinde un sinónimo adecuado para *tomarlo*.
- (4) ¿Qué otra preposición o frase puede sustituir *desde*?
- (5) Ofrezca una expresión similar a *así pues*.
- (6) Brinde un sinónimo adecuado para *convertir*.
- (7) Brinde un sinónimo pertinente para *es*.
- (8) Cambie la preposición *del* por un verbo con un significado similar.

Se entiende que la igualdad no **(9) se consigue** únicamente **(10) desde** declaraciones, como la que se plasma en el artículo 33 de la Constitución Política de Costa Rica, cuando se afirma que “toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana”; o bien, en el artículo 1 de la Declaración

Universal de los Derechos Humanos, que propone: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]”. Más bien, se desarrolla al promover y crear las condiciones reales, simbólicas y materiales que permitan construir una verdadera igualdad. **(11) Por ello**, se considera necesario proponer una lectura social de la realidad, que no solamente permita orientar las discusiones académicas, sino también las acciones políticas. En términos de contenido, este ensayo está compuesto por cuatro apartados: (i) la introducción, (ii) una valoración conceptual y disciplinar de la desigualdad, (iii) la presentación de cinco formas de la desigualdad y (iv) reflexiones finales.

(9) Piense en un sinónimo para *se consigue*.

(10) ¿Qué otra preposición o frase puede sustituir *desde*?

(11) Ofrezca una expresión similar a *por ello*.

4. Aspectos de cohesión (*tracking*)

En los siguientes fragmentos, se han destacado algunas palabras o expresiones, las cuales hacen referencia a elementos presentados previamente en el texto (antecedentes). Identifique a qué elemento previo hace referencia cada uno.

Una celebración como la del Bicentenario, en cuanto ceremonia, es un ritual de reconocimiento y afirmación, que busca legitimar el sistema político y los arreglos institucionales (Balandier, 1994). Desde **esa mirada**, es pertinente tomarlo como un espacio para reflexionar sobre el proceso de configuración y consolidación del Estado, y para aportar a la construcción de la sociedad desde el reconocimiento y la necesidad de nuevos arreglos económicos, políticos y culturales, **los cuales** permitan mejorar las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad. Así pues, **la reflexión** busca convertir el espacio de conmemoración en una oportunidad para poner en la agenda del país, en perspectiva crítica y propositiva, un tema central para la consolidación del Estado y la democracia costarricense: la desigualdad. El interés fundamental del ensayo es remarcar la discrepancia existente entre la igualdad normativa y la desigualdad material (Durand, 2010), como señal de las limitaciones institucionales del Estado costarricense en **sus** 200 años de desarrollo.

Se entiende que la igualdad no se consigue únicamente desde declaraciones, como la que se plasma en el artículo 33 de la Constitución Política de Costa Rica, cuando se afirma que “toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana”; o bien, en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que propone: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]”. Más bien, **se desarrolla** al promover y crear las condiciones reales, simbólicas y materiales, que permitan construir una verdadera igualdad.

Anexo 30

Primera actividad luego de la lectura: sesión de refuerzo de la deconstrucción (unidad 4)

I. Actividad luego de la lectura

1. Reescritura de la tesis

Como se pudo evidenciar en el primer ejercicio, la presentación de la tesis en este ensayo es relativamente extensa. No obstante, es posible redactarla de forma más sintética o condensada.

Tome en cuenta las siguientes indicaciones o claves para enunciar el núcleo de la tesis:

- ¿Qué tipo de relación lógica se establece entre los enunciados de la tesis?
 - a) Causalidad
 - b) Condición hipotética
 - c) Contraste
 - d) Finalidad
- ¿Cuál es el conector lógico clave en la tesis?
- Identifique conectores análogos (ver infografía con los conectores)
- Identifique los enunciados esenciales en la tesis y omita los complementarios.
- Reelabore toda la tesis en una sola oración (con un único verbo conjugado). Nominalice algún verbo si es necesario. Comience de la siguiente forma:

Este ensayo afirma que la igualdad...

2. Análisis de grupos nominales complejos

- Observe los grupos nominales destacados (unidades complejas cuyo núcleo es un sustantivo). Analice sus componentes completando la tabla presentada a continuación.

(1) Una celebración como la del Bicentenario, en cuanto ceremonia, es un ritual de reconocimiento y afirmación, que busca legitimar el sistema político y los arreglos institucionales (Balandier, 1994). Desde **(2) esa mirada**, es pertinente tomarlo como un espacio para reflexionar sobre el proceso de configuración y consolidación del Estado, y para aportar a la construcción de la sociedad desde el reconocimiento y la necesidad de nuevos arreglos económicos, políticos y culturales, los cuales permitan mejorar **(3) las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad**. Así pues, la reflexión busca convertir el espacio de conmemoración en una oportunidad para poner en la agenda del país, en perspectiva crítica y propositiva, un tema central para la consolidación del Estado y la democracia costarricense: la desigualdad. **(4) El interés fundamental del ensayo** es

remarcar **(5) la discrepancia existente entre la igualdad normativa y la desigualdad material** (Durand, 2010), como señal de **(6) las limitaciones institucionales del Estado costarricense en sus 200 años de desarrollo**.

Se entiende que la igualdad no se consigue únicamente desde **(7) declaraciones**, como la que se plasma en el artículo 33 de la Constitución Política de Costa Rica, cuando se afirma que “toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana”; o bien, en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que propone: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...]”. Más bien, se desarrolla al promover y crear **(8) las condiciones reales, simbólicas y materiales [[que permitan construir una verdadera igualdad]]**. Por ello, se considera necesario proponer una lectura social de la realidad, que no solamente permita orientar **(9) las discusiones académicas**, sino también **(10) las acciones políticas**. En términos de contenido, este ensayo está compuesto por cuatro apartados: (i) la introducción, (ii) **(11) una valoración conceptual y disciplinar de la desigualdad**, (iii) **(12) la presentación de cinco formas de la desigualdad** y (iv) **(13) reflexiones finales**.

Componentes de los grupos nominales

	Indicador	Descriptor	Entidad	Clasificador	Descriptor	Calificador
(1)						
(2)						
(3)						
(4)						
(5)						
(6)						
(7)						
(8)						
(9)						
(10)						
(11)						
(12)						
(13)						

3. A continuación, se le ofrece una lista de sustantivos, los cuales pueden funcionar como sinónimos de algunos elementos en los grupos nominales analizados. Identifique las palabras que podrían sustituir.

indicador(es)	divergencia(s)	grupo(s)	consideración(es)	discurso(s)
modalidad(es)	óptica(s)	debate(s)	conmemoración(es)	dificultad(es)
asunto(s)	interpretación(es)			

Anexo 31

Segunda actividad luego de la lectura: sesión de refuerzo de la deconstrucción (unidad 4)

II. Actividad luego de la lectura

Práctica de empaquetado (*packing*)

Instrucciones

A continuación, se presentan unos fragmentos que integran la introducción de un ensayo académico sobre los retos relacionados con la biodiversidad costarricense. Algunos de estos fragmentos pueden ser ajustados mediante **estrategias de nominalización** para conseguir una expresión más sintética y sofisticada. Los segmentos en verde no necesitan ningún ajuste; reelabore los fragmentos en negro. **Considere especialmente las expresiones destacadas en rosado.**

La biodiversidad de Costa Rica en dos siglos de vida independiente, y una mirada hacia el tricentenario

- 1) El territorio de Costa Rica **se ubica** en el trópico y **funciona** como un puente biogeográfico entre dos continentes y dos océanos, entonces el territorio costarricense posee una biodiversidad muy rica. **Enfocar la causa.**

Fue la base del desarrollo de las culturas precolombinas, así como el foco de interés de científicos y naturalistas europeos durante el primer siglo de nuestra independencia. Las características del desarrollo sociopolítico y cultural del país han permitido la continuidad e incremento de ese interés científico internacional, al promover paralelamente el desarrollo autóctono de este interés.

- 2) Al igual que en el resto del planeta, durante el segundo siglo de independencia, una parte significativa de las riquezas de los bosques y mares costarricenses **disminuyó**, porque la población **creció** y, entonces, **demandó** bienes y servicios. **Enfocar la causa (enfocar el causante/agente).**

El país ha recibido importantes beneficios y prestigio internacional...

- 3) Costa Rica **se ha esforzado** notoriamente por **preservar** esta rica biodiversidad y recientemente **ha enfatizado** su conocimiento y utilización inteligente para promover el desarrollo social y económico. Eso le ha traído a Costa Rica importantes beneficios y prestigio internacional. **Enfocar la causa.**

Este artículo aporta una serie de lecciones aprendidas, en el umbral del tricentenario de la independencia, en que la humanidad entera debe enfrentar el gran reto del cambio climático y de la sexta gran extinción de la biodiversidad.

- 4) Los seres humanos son la **única** especie capaz de entender lo que ocurre, entonces/por ello, en consecuencia, son los **responsables** de proteger la biodiversidad. **Enfocar la causa/razón usando el verbo *derivarse*.**

Si los seres humanos no **conservan** la riqueza biológica, (entonces) no **sobrevivirán**. **Enfocar una condición implícita (usar solo un verbo).**

Anexo 32

Parrilla para la observación de los encuentros sincrónicos

Observación de clase

Fecha:

Escala: E: excelente, MB: muy bueno, B: bueno, NM: necesita mejorar, NA: no aplica

I. Planeamiento de la lección

Rubros	Observaciones	Calificación
1. Variedad de técnicas y actividades		
2. Trabajo en las distintas destrezas		
3. Manejo del tiempo		
4. Motivación (actividad introductoria)		
5. Claridad en las instrucciones		
6. Transiciones entre las actividades		
7. Supervisión de cada actividad		
8. Evidencia de lecciones planeadas		

II. Técnicas utilizadas

Rubros	Observaciones	Calificación
1. Tiempo de interacción verbal entre profesor y estudiante		
2. Mezcla de trabajo en grupo o individual		
3. Uso de ayudas visuales o materiales didácticos		
4. Uso de la lengua meta durante el período como lengua de instrucción		
5. Adecuación de la lengua meta al nivel de los estudiantes		
6. Evaluación del aprendizaje (formativa)		
7. Se propicia en el estudiante la autocorrección		
8. Velocidad y claridad de la voz. Selección del vocabulario		

III. Ambiente de clase

Rubros	Observaciones	Calificación
1. Se propicia la participación activa		
2. ¿Se relacionan los estudiantes entre sí?		
3. Incentivos de parte del docente: ¿son variados, provechosos, contextualizados?		
4. Se cumplen los objetivos propuestos para la clase		

IV. Relación profesor-estudiante

Rubros	Observaciones	Calificación
1. Actitud proyectada por el docente: (posición corporal, empatía, contacto visual, dominio de tics, presentación personal)		
2. Respeto por el estudiante		
3. Respuesta del docente ante problemas de frustración, cansancio, incompreensión, choque cultural...		

V. Dominio de la materia

Rubros	Observaciones	Calificación
1. Claridad en las explicaciones		
2. Adecuación de los contenidos		
3. Veracidad de las explicaciones		

Observaciones

Anexo 33

Instrumento para retroalimentar el par de borradores (preámbulo, rúbrica y recapitulación)

Reporte de desempeño

Este reporte es un instrumento de evaluación formativa, por tanto, corresponde a un recurso que pretende contribuir a su proceso de aprendizaje. La retroalimentación contiene 3 partes: 1) un **preámbulo**, en el que el docente indica cuál es el énfasis que ha dado a la revisión; 2) una **rúbrica**, con la que usted podrá considerar sus principales fortalezas y las oportunidades de mejora, y 3) una **recapitulación**, en la que el docente le brinda recomendaciones personalizadas o comentarios sobre aspectos muy puntuales a los que debe prestar mayor atención.

Objetivo de la actividad: Crear de manera autónoma un fragmento textual del género ensayo académico (introducción).

Estudiante: _____

Preámbulo

Rúbrica

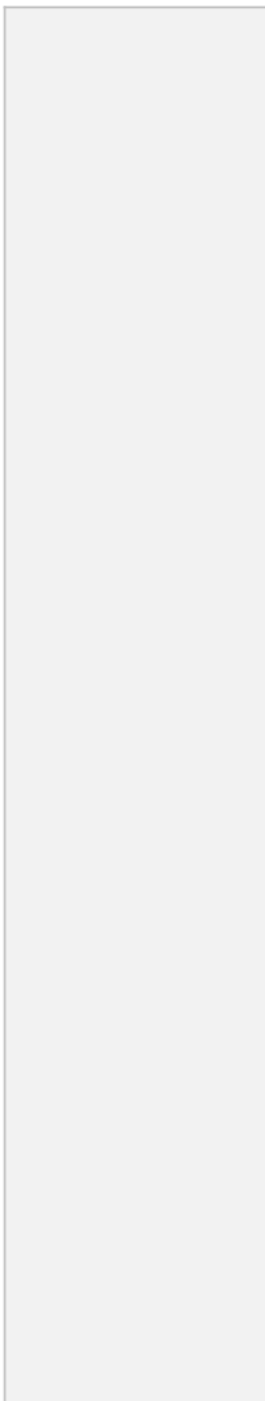
Aspectos	Satisfactorio	Aceptable	Deficiente	Ausente
Criterios relacionados con la estructura retórica: fases principales de la etapa introductoria				
Título	El título anticipa adecuadamente el contenido del texto. Es informativo y conciso. Motiva la lectura.	El título contiene alguna imprecisión o ambigüedad que puede resolverse de forma puntual.	El título resulta demasiado vago. No se relaciona adecuadamente con el contenido del texto.	No se reconoce esta fase.
Tema general	El autor presenta, de forma clara y precisa, el tema general en el que se enmarca su ensayo.	La presentación del tema general del ensayo puede ser aún más concisa o su redacción presenta cierta ambigüedad.	El lector tiene una idea demasiado vaga o ambigua sobre cuál es el tema general del ensayo, de modo que no puede generar expectativas adecuadas sobre el texto.	No se reconoce esta fase.
Tema específico	El autor indica, de forma clara y precisa, la temática específica enfocada dentro del tema general.	El lector puede reconocer la temática específica enfocada, sin embargo, el autor puede ser más contundente en su delimitación.	El lector no puede distinguir cuál es la temática específica enfocada (ambigüedad o confusión).	No se reconoce esta fase.
Tesis defendida	El autor enuncia, de forma clara y concisa, la tesis o la respuesta provisoria que defiende en el desarrollo del ensayo (posición crítica propia).	La expresión de la tesis puede ser aún más concisa o precisa, pero se comprende, en términos generales, la posición defendida.	La expresión de la tesis es ambigua y no es concisa. El lector no tiene certeza, desde la introducción, de cuál es la visión defendida por el autor.	No se reconoce esta fase.
Objetivo general que motiva el texto	El autor refiere, de forma clara y concisa, el objetivo general que motiva su texto.	La referencia al objetivo general puede ser aún más concisa y precisa.	El autor enuncia el objetivo de forma confusa, lo cual dificulta su identificación. El objetivo es demasiado vago o demasiado específico (no representa de manera global el propósito del texto).	No se reconoce esta fase.
Ejes que organizan el desarrollo del texto	El autor alude, clara y sucintamente, los principales ejes que estructuran su ensayo, de modo que orienta la lectura.	El autor aclara cuáles son los principales ejes del ensayo, pero su expresión pierde en algún punto el sentido de brevedad.	El autor alude los principales ejes de su ensayo, pero su expresión no es efectiva, pues carece de concisión o claridad.	No se reconoce esta fase.
Criterios ideacionales: representar lógicamente las ideas				
Selección léxica (vocabulario usado)	La selección del vocabulario es apropiada para la situación comunicativa, pertinente para el campo temático y contribuye a la claridad de las ideas: es formal, preciso y técnico.	La selección del vocabulario es, en su mayoría, apropiada para la situación comunicativa; sin embargo, el texto presenta algunas expresiones imprecisas, informales, coloquiales o propias de la oralidad.	La presencia de lenguaje formal y especializado es limitada. El léxico usado es, en su mayoría, inapropiado para la situación comunicativa: debe ser sustituido por expresiones más precisas.	No se evidencia uso de lenguaje preciso o especializado. El léxico usado no es aceptable en la situación comunicativa académica.
Riqueza léxica	El léxico, además de ser preciso, es rico y variado. No se repiten innecesariamente términos (uso de sinónimos o expresiones análogas pertinentes).	Se presentan algunos casos aislados (entre 2 y 4) de repetición innecesaria de palabras o de expresiones que pueden sustituirse.	Son notorios los casos (entre 5 y 9) de repetición innecesaria de palabras o de expresiones que pueden sustituirse.	Se presentan más de 10 casos de repetición innecesaria de palabras o de expresiones que pueden sustituirse.
Coherencia de las ideas	El texto se compone de secuencias coherentes: las oraciones se vinculan entre sí mediante relaciones lógicas claras y pertinentes, lo cual facilita la comprensión del lector (causa, consecuencia, etc.).	El texto es, en su mayoría, coherente. Sin embargo, se presenta una inconsistencia lógica en una de las secuencias del texto (relación entre oraciones).	Se presentan inconsistencias lógicas en dos secuencias del texto (relación entre oraciones).	Tres o más secuencias del texto presentan inconsistencias lógicas. El párrafo carece de coherencia.

Voz propia	El autor comunica la evidencia analizada a partir de una perspectiva crítica. Elabora una versión propia sobre la temática en estudio.	Existe una elaboración propia sobre la temática en estudio, pero su expresión puede ser aún más explícita.	La elaboración propia que liga las ideas es limitada o apenas perceptible.	Se comunican hechos o datos de manera aislada. El lector no identifica una voz del autor que elabore una interpretación propia.
Tono persuasivo	El texto posee un tono persuasivo característico de la argumentación: el escritor acerca al lector hacia la perspectiva defendida, de modo convincente y seguro pero no impositivo ni autoritario.	El texto es persuasivo, pero presenta alguna dificultad para negociar el significado con los lectores, de modo convincente y estratégico.	Existen ciertos indicios de persuasión que no resultan efectivos, pues su expresión no es segura ni convincente.	El texto carece de un tono persuasivo. No hay indicio de argumentación.
Modo declarativo (dar información)	El autor usa un modo de expresión declarativo de forma consistente, el cual se enfoca en brindarle información relevante al lector (característico del género ensayo). Si cambia este modo, lo hace de forma justificada y aislada.	Predomina el modo de expresión declarativo, pero se presenta una expresión interrogativa (pregunta directa) o imperativa (orden) descontextualizada o inadecuada en la escritura del ensayo académico.	Se presentan dos expresiones interrogativas (preguntas directas) o imperativas (órdenes), las cuales resultan descontextualizadas o inadecuadas en la escritura del ensayo académico.	Se mezclan, de manera recurrente e inadecuada, formas declarativas con expresiones interrogativas directas o imperativas (3 o más).
Uso de marcadores y conectores lógicos	El autor usa marcadores o conectores variados y adecuados en los distintos contextos: guían la interpretación del lector y le crean expectativas durante su lectura.	El autor usa marcadores o conectores de forma aceptable y pertinente, pero podría diversificar su repertorio (se nota cierta repetición innecesaria).	El autor utiliza marcadores o conectores, pero no todos resultan adecuados en los contextos de uso (confunden la interpretación del texto).	El autor no usa marcadores o conectores, o presenta un uso muy limitado que resulta incorrecto (confuso e incoherente).
Criterios textuales: organización y progreso de la información				
Informatividad	El texto presenta la información suficiente y necesaria para que el lector meta comprenda. No es redundante. Combina adecuadamente la información conocida con la información nueva.	El texto es, en su mayoría, informativo y facilita una interpretación ordenada. Sin embargo, presenta 1 idea o referente de forma descontextualizada.	El texto es redundante o, por el contrario, presenta 2 o 3 ideas o referentes de forma descontextualizada. El lector debe esforzarse para saber de qué le "habla" el autor, pues este no le ha dado suficiente información o contexto.	Se presentan 4 o más ideas o referentes de forma descontextualizada. El lector es incapaz de comprender de qué le "habla" el autor.
Progreso lógico de la información	La información progresa lógicamente entre las oraciones que integran el párrafo (de lo general a lo específico, de lo abstracto a lo concreto, según un orden cronológico, etc.).	El autor distorsiona, en algún punto, el progreso lógico entre las oraciones que integran el párrafo.	El autor distorsiona, en 2 puntos, el progreso lógico entre las oraciones que integran el párrafo.	El párrafo no tiene una lógica interna a partir de la cual fluya coherentemente la información.
Cohesión del texto (tracking)	El lector sabe, en todo momento, de qué o quién "habla" el autor, porque este mantiene, relaciona o cambia adecuadamente los referentes (uso de pronombres, posesivos, demostrativos, sustituciones parciales, sinónimos, sustantivos abstractos o genéricos...).	El autor pierde el referente en algún punto de su texto (la estrategia utilizada no es adecuada), lo cual confunde al lector.	El autor pierde el referente en 2 ocasiones (la estrategia utilizada no es adecuada), lo cual limita la comprensión del texto.	El autor pierde el referente en 3 o más ocasiones (la estrategia utilizada no es adecuada). En consecuencia, el párrafo no resulta comprensible o coherente.
Ortografía	El autor respeta las convenciones ortográficas del español (uso de letras, mayúsculas y diacríticos como las tildes o la diéresis). En caso de presentarse un error, este es superficial y aislado.	Se presentan entre 2 y 5 errores ortográficos (letras, mayúsculas, tildes, diéresis). Estos errores ponen en riesgo la claridad del texto.	Se presentan entre 6 y 9 errores ortográficos (letras, mayúsculas, tildes, diéresis). Estos errores ponen en riesgo la claridad del texto.	Se presentan más de 10 errores ortográficos (letras, mayúsculas, tildes, diéresis). Los errores dificultan la claridad del texto.
Puntuación	El autor usa adecuadamente los signos de puntuación. Estos organizan y jerarquizan la información, lo cual facilita la lectura.	Se presentan entre 2 y 3 errores en la puntuación. Estos alteran, de cierta forma, la comprensión de las ideas.	Se presentan 4 o 5 errores en la puntuación. Estos limitan la comprensión de las ideas.	Se presentan 6 o más errores en la puntuación. Esto dificulta la comprensión global del párrafo.

	<i>consecuencia, contraste o comparación, oposición, ejemplificación, aclaración o reformulación, etc.).</i>				
Unidad de sentido	Todas las ideas que integran el párrafo guardan una relación lógica y temática.	Alguna de las ideas expresadas en el párrafo no se relaciona lógicamente con el sentido global de este, de modo que pone en riesgo su unidad. Dicha idea podría incluirse en otro segmento del texto y formar parte de otra unidad de sentido.	2 ideas expresadas en un párrafo no se relacionan lógicamente con el sentido global de este, de modo que ponen en riesgo su unidad. Dichas ideas podrían incluirse en otro segmento del texto y formar parte de otra unidad de sentido.	El lector no puede reconocer una unidad de sentido en un párrafo, pues 3 o más ideas incluidas no guardan una íntima relación lógica.	
Expresión directa y condensada	El autor usa satisfactoriamente, tanto en la forma como en el significado, estrategias de nominalización para formar grupos nominales complejos. Con ellas crea expresiones más sintéticas, especializadas y sofisticadas.	El autor forma grupos nominales complejos de manera parcialmente satisfactoria: se presentan algunos problemas aislados en la forma (por ejemplo, la forma de las palabras, la preposición correcta o el orden de las palabras).	La presencia de grupos nominales complejos es marginal o su uso funcional ¹ no es pertinente, ya que generan estructuras ambiguas o agramaticales.	No se evidencia el uso de grupos nominales complejos.	
Selección de los verbos (Procesos)	Los verbos son pertinentes para el género ensayo: facilitan la precisión conceptual (se relacionan con funciones como <i>definir, clasificar, explicar, evaluar, reportar el discurso de otra persona, expresar relaciones lógicas</i>). El autor los conjuga en tiempos verbales coherentes con los propósitos del ensayo.	En su mayoría, los verbos usados son pertinentes. Se presentan 2 o 3 casos aislados de verbos que resultan imprecisos o que requieren un ajuste en el tiempo verbal.	Se presentan entre 4 y 6 casos de verbos que resultan imprecisos o que requieren un ajuste en el tiempo verbal.	Se presentan 7 o más casos de verbos que resultan imprecisos o que requieren un ajuste en el tiempo verbal.	
Referencia a las circunstancias	Se expresan lógicamente las circunstancias (<i>tiempo, lugar, modo, manera o medio, causa, finalidad, perspectiva...</i>) que complementan los Procesos, mediante formas adecuadas (adverbios, preposiciones, frases preposicionales...).	La expresión de 2 o 3 circunstancias presenta algún problema formal o de coherencia.	La expresión de distintas circunstancias (entre 4 y 5) presenta algún problema formal o de coherencia.	La expresión de 6 o más circunstancias presenta algún problema formal o de coherencia.	
Concordancia	Los verbos concuerdan en persona y número con sus sujetos.	2 o 3 verbos no concuerdan en persona y número con sus sujetos.	4 o 5 verbos no concuerdan en persona y número con sus sujetos.	6 o más verbos no concuerdan en personas y número con sus sujetos.	
Criterios interpersonales: posicionar una perspectiva propia, de manera persuasiva, ante potenciales lectores					
Objetividad	El autor presenta su análisis de modo objetivo. Usa formas impersonales y pasivas, o la metonimia para comunicar las ideas propias. Presenta su evaluación o apreciación sobre el tema indirectamente.	El autor pierde el tono objetivo e impersonal en 1 o 2 ocasiones.	El autor pierde el tono objetivo e impersonal entre 3 o 4 ocasiones.	El autor pierde el tono impersonal en 5 o más ocasiones.	

¹ Por uso funcional se entiende lo siguiente: cómo una palabra, expresión o estructura gramatical ayuda a crear significados adecuados en el texto.

Recapitulación



Nota:

Tipos de retroalimentación (*feedback*) usados en la revisión del texto



Retroalimentación puente: el docente indica que una expresión o estructura gramatical debe ser ajustada. Justifica por qué es necesario modificarla, pero no indica cómo hacerlo.



Retroalimentación explícita o directa: el docente señala un problema en el texto y lo corrige, pero no justifica por qué. El docente usa este tipo de retroalimentación para corregir errores superficiales o aislados, que se suelen solucionar de una única forma.



Retroalimentación indirecta: el docente da una pista o una alusión indirecta (*cue*) sobre un problema en el texto. No justifica por qué. El estudiante debe reflexionar sobre su texto de forma autónoma.

Anexo 34

Borradores escritos por E1 en la construcción independiente negociada (CIN)

Democracia representativa y cambios políticos

En las últimas décadas, los movimientos de protesta social se han multiplicado en todo el mundo: ya sea en España con el movimiento Podemos, en Estados Unidos con el movimiento Occupied Wall Street, en Hong Kong con la Revolución de los Paraguas en 2014 o en Francia con el movimiento de los Chalecos Amarillos. Todas estas protestas son ciertamente muy diversas, pero todas coinciden en sus reivindicaciones: económicas, sociales pero también democráticas.

Es en este último aspecto que este ensayo va a reflexionar. Estos movimientos políticos son en efecto los reveladores de aspiraciones democráticas que dicen mucho de nuestras democracias representativas modernas, de sus estructuras como de sus funcionamientos. También es importante brevemente especificar que estos regímenes son aquí definidos como regímenes políticos en los que los ciudadanos delegan su poder en los representantes a través de elecciones.

Así, este ensayo podría tomar el partido de la “crisis de la democracia representativa” subrayada de nuestros días por autores de ciencias sociales como Bernard Manin. Es decir, sin ir más lejos, que este texto podría hablar de los movimientos evocados como reveladores de una crisis que cuestiona la propia legitimidad del régimen político de la democracia representativa.

Pero, aunque esta crisis es ciertamente globalizada, como hemos visto con la multiplicación de los movimientos sociales, esta también y ciertamente consubstancial a la propia democracia representativa. Así pues, no se trata aquí de cuestionar profundamente esta forma de organización política, sino de repensar los contornos de la democracia representativa y profundizar en ella gracias a nuevas formas y mecanismos que pongan de relieve las cuestiones de la participación y la deliberación

Por tanto, este ensayo entiende reflexionar sobre estos movimientos sociales, a fin de entender más bien sus rúelos en la reinención del sistema político de democracia representativa.

Se trata así de primero poner de relieve los factores de la crisis de las democracias representativas, ilustrados por la crisis de la participación ciudadana así como de las instituciones representativas y de los movimientos sociales evocados, antes de enfocarnos en la necesidad de establecer nuevos mecanismos que apunten a reencontrar el vínculo entre representantes y representados.

Democracia representativa y cambios políticos

En las últimas décadas, los movimientos de protesta social se han multiplicado en todo el mundo: ya sea en España con el movimiento Podemos, en Estados Unidos con el movimiento Occupied Wall Street, en Hong Kong con la Revolución de los Paraguas en 2014 o en Francia con el movimiento de los *chalecos amarillos*. Estas protestas son ciertamente muy diversas, pero todas coinciden en sus reivindicaciones: económicas, sociales y democráticas.

Respecto a este último aspecto, es importante especificar que estas protestas se encuentran en efecto en “democracias representativas”, aquí definidos como regímenes políticos en los que los ciudadanos delegan su poder en los representantes a través de elecciones. Estos movimientos políticos parecen así decir mucho de nuestras democracias representativas modernas, tanto de sus estructuras como de sus funcionamientos, lo que este ensayo va a reflexionar.

En esta perspectiva, este ensayo podría posicionarse de la “crisis de la democracia representativa”, subrayada hoy en día por autores de ciencias sociales como Bernard Manin. Podría hablar entonces de los movimientos evocados como marcadores sociales de una crisis que cuestiona la propia legitimidad del régimen político de la democracia representativa.

Pero, aunque esta crisis está seguramente globalizada, en vista de la multiplicación de los movimientos sociales, también señala su consustancia a la propia democracia representativa. Así pues, no se trata aquí de cuestionar profundamente esta forma de organización política, sino de repensar su estructura y funcionamiento, de ahondar en ella gracias a nuevas formas y mecanismos que pongan de relieve los temas de la participación y la deliberación. En otras palabras, este ensayo intenta reflexionar sobre estos movimientos sociales, a fin de entender más bien sus papeles en la reinvención del sistema político de democracia representativa.

Se considera así de primero caracterizar estos factores consustanciales a las democracias representativas: crisis de la participación ciudadana así como de las instituciones representativas y de los movimientos sociales evocados. El ensayo siguiente enfocará en la necesidad de establecer nuevos mecanismos que apunten a reencontrar el vínculo entre representantes y representados.

Anexo 35

Borradores escritos por E2 en la construcción independiente negociada (CIN)

Inteligencia Artificial: Niños y Desarrollo Social

Este ensayo analiza las contribuciones y desafíos de la inteligencia artificial, en especial, el vínculo al desarrollo social en los niños. Su objetivo es profundizar el entendimiento de los impactos en el apego emocional, la comunicación social y la madurez emocional. El ensayo sostiene que estos enfoques del desarrollo social infantil no están únicamente impactados negativa o positivamente por la inteligencia artificial, sino que cada punto puede poseer ambos. El texto comienza explicando los sectores específicos de la inteligencia artificial y las principales formas en que ésta influye en el desarrollo social de los niños. A continuación, se plantea la cuestión de cómo se producen los impactos positivos o negativos, analizando si la cantidad de uso de la inteligencia artificial tiene un umbral en el que se convierte en inhibidora del desarrollo social o si los efectos positivos y negativos crecen juntos, simultáneamente. Por último, el ensayo propone que, debido a la ineludible integración continua de la IA, no se puede subestimar la importancia de enseñar a los niños los conceptos básicos sobre la IA y de distinguir la interacción social de la IA de la interacción social en la vida real.

Inteligencia artificial: la manifestación de impactos positivos y negativos al desarrollo social en niños

Este ensayo analiza las contribuciones y los desafíos de la inteligencia artificial (IA), en especial, el vínculo al desarrollo social en los niños. Su objetivo es profundizar el entendimiento de los impactos positivos y negativos en el apego emocional, la comunicación social y la madurez emocional. El ensayo sostiene que cada factor de influencia de la IA puede tener ventajas y desventajas para el desarrollo social en los niños. Al principio, explica las principales formas en que ésta influye en el desarrollo social de los niños. A continuación, se plantea la cuestión de cómo se producen los impactos positivos o negativos, analizando si la cantidad de uso de la inteligencia artificial tiene un umbral en el que se convierte en inhibidora del desarrollo social o si los efectos positivos y negativos crecen simultáneamente. El texto considera la prevalencia de los signos en los trastornos sociales en relación con la tecnología y reflexiona sobre la investigación que demuestra la IA como herramienta para aumentar la capacidad social. Por último, el ensayo propone que, debido a la ineludible influencia de la IA, no se puede subestimar la importancia de mostrarles a los niños los conceptos básicos sobre la IA y enseñarles a los niños que la interacción social de la IA no es un sustituto para la interacción social en la vida real.

Anexo 36

Borradores escritos por E3 en la construcción independiente negociada (CIN)

Inteligencia Artificial: Oportunidades y Retos

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha cobrado cada vez más importancia como una tecnología emergente y disruptiva. El impacto significativo causado por esta tecnología plantea importantes cuestiones sobre cómo afrontarlo como sociedad. Por tanto el presente ensayo trata de las oportunidades y retos de la IA y algunas importantes intervenciones para promover una relación beneficiosa. En primer plazo, un resumen del funcionamiento técnico y de los últimos éxitos de la tecnología (como ChatGPT) proporciona la base para un análisis de las competencias y limitaciones de estos sistemas en segundo plazo. Es imprescindible no comprender la IA como inteligencia humana sino más como un herramienta que a pesar de su poder también tiene puntos débiles. El ensayo culmina en una evaluación de las influencias, oportunidades y retos para la sociedad con respecto al mercado laboral, la economía, la democracia y la desinformación. En vista de estos desarrollos, se argumenta que la educación y una reforma del del sistema educativo no solo para los jóvenes sino también para los adultos es imprescindible para facilitar una buena interacción con esta tecnología.

Inteligencia artificial: oportunidades y retos

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha cobrado cada vez más importancia como una tecnología emergente y disruptiva. El impacto significativo causado por esta tecnología plantea importantes cuestiones sobre cómo afrontarlo como sociedad. Por tanto, el objetivo de este ensayo es explorar las oportunidades y retos que presenta la inteligencia artificial, así como presentar algunas intervenciones importantes para fomentar una relación beneficiosa entre la IA y la sociedad. En primer lugar, se ofrece un resumen del funcionamiento técnico de la tecnología más reciente, como ChatGPT, junto con sus últimos éxitos, lo que sirve de base para un análisis de las capacidades y limitaciones de estos sistemas en segundo lugar. Se enfoca en algunos problemas como la desinformación, el sesgo y la propiedad intelectual. Finalmente, el ensayo culmina en una evaluación de las influencias, oportunidades y retos para la sociedad con respecto al mercado laboral, la economía y la democracia. Se destaca la importancia de no comprender la IA como inteligencia humana sino más como un herramienta que a pesar de su poder y sus capacidades de transformar el mercado laboral también tiene puntos débiles. Desde esta perspectiva, es imprescindible reformar el sistema educativo, tanto para los jóvenes como para los adultos, para facilitar una buena interacción con esta tecnología.

Anexo 37

Borradores escritos por E4 en la construcción independiente negociada (CIN)

Pérdida de vigor de la democracia

La democracia estadounidense está en crisis: en cierto modo, se está desmoronando. Más específicamente, el lugar colosal que ocupan las redes sociales en la vida de la mayoría de los estadounidenses es un escenario ideal donde los actores extranjeros pueden minar la democracia en los E-U., que sirven como modelo de democracia en todo el mundo. De hecho, el siguiente texto argumenta que las autocracias de China y Rusia utilizan las redes sociales para propagar discursos antidemocráticos a través de la desinformación y, por lo tanto, socava la democracia estadounidense, que sirve como modelo en todo el mundo. El objetivo principal del texto es sacar a la luz los esfuerzos realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia. El texto también espera estimular discusiones en torno a la caída de la democracia en general. En la primera parte del texto serán destacados las estrategias empleadas por las dos autocracias. En la siguiente parte se expondrán algunas de las repercusiones directas de sus esfuerzos en suelo americano. Finalmente, ejemplos de cómo el socavamiento de la democracia está motivado por su utilidad como combustible para legitimar sus propias políticas internas. Con la ayuda del siguiente texto, los conceptos de “*erosión democrática*”, “*deepfakes*”, “*software de IA*” y “*soft power*” servirán como explicaciones a la tesis.

La Desinformación Chino-Rusa Socava la Democracia Estadounidense

La democracia estadounidense está en crisis: en cierto modo, se está desmoronando. Más específicamente, el lugar en constante crecimiento que ocupan las redes sociales en la vida de la mayoría de los estadounidenses es un escenario ideal donde los actores extranjeros pueden minar la democracia en los E.-U., que sirven como modelo de democracia en todo el mundo. De hecho, este texto argumenta que las autocracias de China y Rusia utilizan las redes sociales para propagar discursos antidemocráticos a través de la desinformación y, por lo tanto, socavan la democracia estadounidense reduciendo su influencia. El objetivo principal de este papel es mostrar los esfuerzos realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia americana. Este ensayo también espera estimular discusiones en torno a la caída de la democracia en general. En la primera parte serán destacadas las estrategias que usen las dos autocracias y después, en la siguiente parte, se expondrán algunas de las repercusiones de la desinformación hecha en suelo americano. Finalmente, ejemplos de cómo el socavamiento de la democracia está motivado por su utilidad como combustible para legitimar políticas ruso-

chinas serán dados. A lo largo del argumento, los conceptos de “erosión democrática”, “deepfakes”, “software de IA” y “soft power” serán vitales para apoyar la tesis.

Anexo 38

Borradores escritos por E5 en la construcción independiente negociada (CIN)

La Crisis de la Democracia Hoy: Los Procesos Históricos

Este ensayo intenta explicar las crisis de la democracia en la época contemporánea. Para entender la situación actual, es importante analizar los procesos históricos que han llevado a este momento, específicamente, el desarrollo de los sistemas que centralizan riqueza, poder, e influencia. Primero, da una breve historia del poder del dinero en la política. Luego, el ensayo amplía con ejemplos sobre la creciente explotación y su relación con las amenazas a la democracia. Finalmente, propone que los cambios políticos en las décadas anteriores fueron causados por los incrementos tecnológicos en el campo de los medios de comunicación, y la siguiente unificación de las empresas de comunicación. A causa de la concentración de la riqueza, y asimismo el poder y la influencia, en un grupo pequeño de personas, la democracia en el mundo está en peligro.

La crisis de la democracia en la era moderna: los procesos históricos

Este ensayo explica las crisis de la democracia en la época contemporánea. Para entender la situación actual, es importante analizar los procesos históricos que han llevado a este momento, específicamente, el desarrollo de los sistemas que centralizan riqueza, poder, e influencia. Primero, el ensayo resume una breve historia del poder del dinero en la política en el siglo pasado, particularmente en las naciones capitalistas occidentales. Luego, expande con ejemplos sobre la creciente explotación de la gente sin recursos y su relación con las amenazas a la representación justa en el gobierno. Finalmente, propone que los cambios políticos en las décadas anteriores fueron provocados por los progresos tecnológicos en el campo de los medios de comunicación y la unificación de las empresas de comunicación. A causa de la concentración de la riqueza, así como el poder y la influencia, en un grupo pequeño de personas, la gran mayoría de la población del mundo democrático están perdiendo su representación a aquellos que han centralizado los recursos y el control.

Anexo 39

Borradores escritos por E6 en la construcción independiente negociada (CIN)

El impacto de la inteligencia artificial en el desarrollo social: retos y contribuciones

El presente ensayo revisa varias contribuciones y retos en torno a al tema de la inteligencia artificial en relación con el desarrollo social. Desde de mirada de desarrollo social, es pertinente para reflexionar sobre las consecuencias de la mecanización y automatización de procesos que han provocado cambios sociales importantes a largo de los últimos años. Por un lado, la inteligencia artificial puede ser una oportunidad para mejorar nuestras sociedades. Pero, por otro lado, a los grandes beneficios de la inteligencia artificial vienen ligados algunos retos y desafíos. Por ejemplo, algunos retos posibles son el conocimiento limitado, la escasez de datos y la privacidad y seguridad de los datos. Por tanto, la inteligencia artificial puede tener un impacto positivo en el desarrollo social, con la condición de que le informemos claramente sobre las consecuencias de la aplicación de la inteligencia artificial.

El impacto de la inteligencia artificial en el desarrollo social: retos y contribuciones

El presente ensayo revisa varias contribuciones y retos sobre tema de la inteligencia artificial y el impacto que este ha tenido dentro del desarrollo social actual. Basados en esta, es pertinente reflexionar sobre las consecuencias de la mecanización y la automatización de procesos tecnológicos que han llevado a cambios sociales importantes a largo de los últimos años. La inteligencia artificial genera una oportunidad para mejorar las sociedades; sin embargo, esta por otro lado aunque tiene la posibilidad de generar grandes beneficios dado el gran poder que con lleva, igualmente carga con una gran responsabilidad. Esta responsabilidad viene ligada con múltiples retos y desafíos. Por ejemplo, uno de los posibles retos podría ser la escasez de privacidad y seguridad de los usuarios, la protección de derechos de autor y la integridad de artes que se están viendo afectadas por esta nueva rama. La inteligencia artificial puede tener un impacto positivo en nuestra sociedad, pero esto solo podrá verse si el uso correcto se le es proveído. Al igual que cualquier herramienta, si esta no es utilizada de la manera correcta las consecuencias pueden ser malas, ya que nuevamente recalando el punto importante sobre este tipo de servicio el gran poder que trae conllevara a una gran responsabilidad.

Anexo 40

Borradores escritos por E7 en la construcción independiente negociada (CIN)

Inteligencia Artificial: los ruinas de los interacciones de humanos

Inteligencia artificial empezaba se convertir popular en 1980, cuando John Hopfield y David Rumelhart, científicos americanos, inventaron una manera para computadores “aprender usando experiencias.” Ha sido muchos progresos en esta tecnología desde 1980, incluso Ring, un timbre virtual y muchas voces virtuales, como Alexa y Google Voz. Muchas personas creen que Inteligencia Artificial es beneficiosa para el mundo, pero Inteligencia Artificial tiene ruinas. Una persona puede preguntar Alexa compra un regalo o comestibles en vez de hablar con otro humano. Inteligencia Artificial puede sustituir interacciones entre humanos, específicamente causando un declive en las habilidades sociales de gente.

Cómo Inteligencia Artificial está prohibiendo Interacciones Sociales.

Inteligencia artificial se volvió popular en 1980, cuando John Hopfield y David Rumelhart, científicos americanos, inventaron una manera para computadores “aprender usando experiencias.” Ha sido muchos adelantos en esta tecnología desde 1980, incluso Ring, un timbre digital y muchas voces virtuales, como Alexa y Google Voz. Mucha gente opina que Inteligencia Artificial es ventajosa para el mundo, pero Inteligencia Artificial tiene defectos. Una persona puede preguntar Alexa compra un regalo o comestibles en vez de hablar con otro humano. Inteligencia Artificial puede sustituir vocal y visual interacciones entre humanos, específicamente causando un declive en empatía, cooperación y habilidades de escuchar. Para ser convencido por mi declaración, ha sido muchos estudios académicos que muestran, que sin interacciones cara a cara con otras personas, habilidades sociales disminuyen, un riesgo que puede afectar el mundo negativamente. Han sido muchos artículos exhibiendo recomendaciones arreglan este asunto.

Anexo 41

Ejemplos tomados de los borradores para el análisis de los significados promovidos por la metáfora gramatical ideacional en las distintas metafunciones

1. Este ensayo analiza las contribuciones y desafíos [de la inteligencia artificial], en especial, el vínculo [al desarrollo social [en los niños]].
- 2.1. Por tanto, este ensayo entiende reflexionar sobre estos movimientos sociales, a fin de entender más bien sus rúelos (sic) [en la reinención [del sistema político [de democracia representativa]]].
- 2.2. (...) este ensayo intenta reflexionar sobre estos movimientos sociales, a fin de entender más bien sus papeles [en la reinención [del sistema político [de democracia representativa]]].
3. El texto también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]].
- 4.1. Así, este ensayo podría tomar el partido de la “crisis [de la democracia representativa]” (...) Es decir, sin ir más lejos, que este texto podría hablar de los movimientos [[evocados]] como reveladores [de una crisis [[que cuestiona la propia legitimidad [del régimen político [de la democracia representativa]]]]].
- 4.2. (...) este ensayo podría se posicionar de (sic) la “crisis [de la democracia representativa]” (...) Podría hablar entonces de los movimientos [[evocados]] como marcadores sociales [de una crisis [[que cuestiona la propia legitimidad [del régimen político [de la democracia representativa]]]]].
5. En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha cobrado cada vez más importancia como una tecnología emergente y disruptiva. El impacto significativo [[causado por esta tecnología]] plantea importantes cuestiones [[sobre cómo afrontarlo como sociedad]].
6. (...) es pertinente [[[reflexionar sobre las consecuencias [de la mecanización y la automatización [de procesos tecnológicos]] que han llevado a cambios sociales importantes a largo (sic) de los últimos años]]].
7. Su objetivo es profundizar el entendimiento [de los impactos positivos y negativos [en el apego emocional, la comunicación social y la madurez emocional]].
8. A causa de la concentración [de la riqueza, así como el poder y la influencia], [en un grupo pequeño de personas], la democracia en el mundo está en peligro.
- 9.1. Primero, da una breve historia [del poder [del dinero] [en la política]]. Luego, el ensayo amplía [sic] con ejemplos [sobre la creciente explotación y su relación [con las amenazas [a la democracia]]]].
- 9.2. Primero, el ensayo resume una breve historia [del poder [del dinero] [en la política [en el siglo pasado], particularmente [en las naciones capitalistas occidentales]]]. Luego,

expande con ejemplos [sobre la creciente explotación [de la gente [sin recursos]] y su relación [con las amenazas [a la representación justa [en el gobierno]]]].

10. El impacto [de la inteligencia artificial] [en el desarrollo social]: retos y contribuciones

11.1. Se trata así de primero poner de relieve los factores de la crisis de las democracias representativas, ilustrados por la crisis de la participación ciudadana así como de las instituciones representativas y de los movimientos sociales evocados, antes de enfocarnos en la necesidad de [[establecer nuevos mecanismos [[que apunten a reencontrar el vínculo [entre representantes y representados]]]].

11.2. Se considera así de primero caracterizar estos factores consustanciales a las democracias representativas: crisis de la participación ciudadana así como de las instituciones representativas y de los movimientos sociales evocados. El ensayo se siguiente enfocara (sic) en la necesidad de [[establecer nuevos mecanismos [[que apunten a reencontrar el vínculo [entre representantes y representados]]]].

12.1. En primer plazo, un resumen [del funcionamiento técnico y de los últimos éxitos [de la tecnología (como ChatGPT)]] proporciona la base [para un análisis [de las competencias y limitaciones [de estos sistemas]]] en segundo plazo (...) El ensayo culmina en una evaluación [de las influencias, oportunidades y retos [para la sociedad [con respcto (sic) al mercado laboral, la economía, la democracia y la desinformación]]]].

12.2. En primer lugar, se ofrece un resumen [del funcionamiento técnico [de la tecnología más reciente, <como ChatGPT,> junto con sus últimos éxitos]], lo que sirve de base [para un análisis [de las capacidades y limitaciones [de estos sistemas]]] en segundo lugar. Se enfoca en algunos problemas como la desinformación, el sesgo y la propiedad intelectual. Finalmente, el ensayo culmina en una evaluación [de las influencias, oportunidades y retos [para la sociedad [con respecto al mercado laboral, la economía y la democracia]]]].

13.1. El objetivo principal del texto es [[sacar a la luz los esfuerzos [[[realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia]]]]]. El texto también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]]].

13.2. El objetivo principal de este papel es [[mostrar los esfuerzos [[[realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia americana]]]]]. Este ensayo también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]]].

14.1. Por último, el ensayo propone que, <debido a la ineludible integración continua [de la IA],> no se puede subestimar la importancia de [[[enseñar a los niños los conceptos básicos [sobre la IA] y de distinguir la interacción social [de la IA] de la interacción social [en la vida real]]]].

14.2. Por último, el ensayo propone que, <debido a la ineludible influencia [de la IA],> no se puede subestimar la importancia de [[[mostrarles a los niños los conceptos básicos [sobre la IA] y enseñarles a los niños que la interacción social [de la IA] no es un sustituto [para la interacción social [en la vida real]]]]].

15.1. Es imprescindible [[[no comprender la IA como inteligencia humana sino más como un herramienta (sic) [[que <a pesar de su poder> también tiene puntos débiles]]]]]. El ensayo

- culmina en una evaluación [de las influencias, oportunidades y retos [para la sociedad [con respecto al mercado laboral, la economía, la democracia y la desinformación]]]. En vista de estos desarrollos, se argumenta que la educación y una reforma [del del (sic) sistema educativo no solo para los jóvenes sino también para los adultos] es imprescindible [[para facilitar una buena interacción [con esta tecnología]]].
- 15.2. Se destaca la importancia de [[[no comprender la IA como inteligencia humana sino más como un herramienta (sic) [[que <a pesar de su poder y sus capacidades de [[transformar el mercado laboral]] > también tiene puntos débiles]]]]]. Desde esta perspectiva, es imprescindible [[reformular el sistema educativo, <tanto para los jóvenes como para los adultos,>]] [[para facilitar una buena interacción [con esta tecnología]]].
- 16.1. Todas estas protestas son ciertamente muy diversas, pero todas coinciden en sus reivindicaciones: económicas, sociales pero también democráticas.
- 16.2. Estas protestas son ciertamente muy diversas, pero todas coinciden en sus reivindicaciones: económicas, sociales y democráticas.
17. Pero, aunque esta crisis está seguramente globalizada, <en visto (sic) de la multiplicación [de los movimientos sociales], también señala su consustancia (sic) a la propia democracia representativa. Así pues, no se trata aquí de cuestionar profundamente esta [forma de] organización política, sino de repensar su estructura y funcionamiento, de ahondar en ella gracias a nuevas formas y mecanismos [[que pongan de relieve los temas [de la participación y la deliberación]]].
- 18.1. Con la ayuda del siguiente texto, los conceptos [de “*erosión democrática*”, “*deepfakes*”, “*software de IA*” y “*soft power*”] servirán como explicaciones [a la tesis].
- 18.2. A lo largo del argumento, los conceptos de [“*erosión democrática*”, “*deepfakes*”, “*software de IA*” y “*soft power*”] serán vitales [[para apoyar la tesis]].
- 19.1. Por un lado, la inteligencia artificial puede ser una oportunidad [[para mejorar nuestras sociedades]]. Pero, por otro lado, a los grandes beneficios [de la inteligencia artificial] vienen ligados algunos retos y desafíos.
- 19.2. La inteligencia artificial genera una oportunidad [[para mejorar las sociedades]]; sin embargo, esta por otro lado <aunque tiene la posibilidad de [[generar grandes beneficios [dado el gran poder [[que con lleva (sic)]]]]],> igualmente carga con una gran responsabilidad. Esta responsabilidad viene ligada con múltiples retos y desafíos
- 20.1. Finalmente, propone que los cambios políticos en las décadas anteriores fueron causados por los incrementos tecnológicos [en el campo [de los medios [de comunicación]]], y la siguiente unificación [de las empresas [de comunicación]].
- 20.2. Finalmente, propone que los cambios políticos en las décadas anteriores fueron provocados por los progresos tecnológicos [en el campo [de los medios [de comunicación]]] y la unificación [de las empresas [de comunicación]].
- 21.1. Finalmente, ejemplos [[de cómo el socavamiento [de la democracia] está motivado por su utilidad [como combustible [[para legitimar sus propias políticas internas]]]]].

- 21.2. Finalmente, ejemplos [[de cómo el socavamiento [de la democracia] está motivado por su utilidad [como combustible [[para legitimar políticas ruso-chinas]]]]] serán dados.
- 22.1. Específicamente, el lugar colosal [[que ocupan las redes sociales en la vida [de [la mayoría de] los estadounidenses]]] es un escenario ideal [[donde los actores extranjeros pueden minar la democracia en los EE.UU.]], que sirven como modelo [de democracia] en todo el mundo. De hecho, el siguiente texto argumenta que las autocracias [de China y Rusia] utilizan las redes sociales para propagar discursos antidemocráticos [a través de la desinformación] y, por lo tanto, socava (sic) la democracia estadounidense, que sirve como modelo en todo el mundo.
- 22.2. Más específicamente, el lugar [en constante crecimiento] [[que ocupan las redes sociales en la vida [de [la mayoría de] los estadounidenses]] es un escenario ideal [[donde los actores extranjeros pueden minar la democracia en los EE.UU.]], que sirven como modelo [de democracia] en todo el mundo. De hecho, este texto argumenta que las autocracias [de China y Rusia] utilizan las redes sociales para propagar discursos antidemocráticos [a través de la desinformación] y, por lo tanto, socavan la democracia estadounidense reduciendo su influencia.
23. (...) también señala su consustancia a la propia democracia representativa. Así pues, no se trata aquí de cuestionar profundamente esta [forma de] organización política, sino de repensar su estructura y funcionamiento, de ahondar en ella gracias a nuevas formas y mecanismos [[que pongan de relieve los temas [de la participación y la deliberación]]].
- 24.1. Para entender la situación actual, es importante [[analizar los procesos históricos [[que han llevado a este momento]]]], específicamente, el desarrollo [de los sistemas [[que centralizan riqueza, poder, e influencia]]] (...) A causa de la concentración [de la riqueza, y asimismo el poder y la influencia], [en un grupo pequeño de personas], la democracia en el mundo está en peligro.
- 24.2. Para entender la situación actual, es importante [[analizar los procesos históricos [[que han llevado a este momento]]]], específicamente, el desarrollo [de los sistemas [[que centralizan riqueza, poder, e influencia]]] (...) A causa de la concentración [de la riqueza, así como el poder y la influencia], [en un grupo pequeño de personas], [la gran mayoría de] la población [dl (sic) mundo democrático] están (sic) perdiendo su representación a aquellos [[que han centralizado los recursos y el control]].

Anexo 42

Cuestionario 1: Información sociobiográfica y lingüística de la persona estudiante

Instrucción

Este cuestionario se dirige a las personas estudiantes inscritas en el Taller de Escritura Académica. Corresponde a un 10 % de la participación en el curso. Su objetivo fundamental es la recolección de datos biográficos y lingüísticos generales, con el fin de crear un perfil de las personas estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje. Este proceso forma parte de una investigación aplicada desarrollada por Ignacio Arias Brenes, estudiante del Posgrado en Español como Segunda Lengua, de la Universidad de Costa Rica.

Es importante destacar que este instrumento ha sido validado por un comité asesor del posgrado. Usted debe saber que sus respuestas son totalmente confidenciales y serán empleadas estrictamente para los fines académicos de la investigación. Los resultados derivados del análisis serán comunicados de forma general o sin reportar la identidad de las personas participantes.

El instrumento tiene 2 ejes principales: una relacionada con la información sociobiográfica; otra, con la información lingüística. Por tratarse de un cuestionario sobre información personal, no hay respuestas correctas o incorrectas. Por ello, le solicitamos respetuosamente la mayor honestidad posible en sus respuestas, en aras de la integridad, validez y fiabilidad del estudio. Agradecemos sus valiosos aportes para la investigación, cuya finalidad es afinar la comprensión de los procesos de aprendizaje de la escritura académica en español como L2 y optimizar los enfoques y metodologías educativas.

Q1

- Nombre completo:
- País de procedencia (donde cursa sus estudios universitarios):
- Universidad de procedencia:
- Carrera que estudia:
- Año de la carrera universitaria en el que se encuentra en la actualidad (primero, segundo, tercero, cuarto):

Q2 Mi(s) lengua(s) materna(s) es(son) (aprendida antes de los tres años de forma natural): _____

Q3 La lengua que utilizo para estudiar en mi universidad de procedencia es la misma que mi lengua materna:

- ☐ Sí
- ☐ No (Indique cuál utiliza para estudiar) _____

Q4 He aprendido español en: (Puede marcar más de una opción)

- ☐ Cursos en la escuela primaria
- ☐ Cursos en la secundaria
- ☐ Cursos en la universidad
- ☐ Cursos en una escuela o instituto de idiomas
- ☐ Otro (especifique) _____

Q5 He estudiado formalmente (en una institución educativa) español por:

- ☐ Menos de 1 año (1)
- ☐ 1 año (2)
- ☐ 2 años (3)
- ☐ 3 años (4)
- ☐ 4 años o más (5)

Q6 Mi nivel de competencia alcanzado en **español** en las siguientes destrezas es:

	Básico (1)	Intermedio (2)	Avanzado (3)
Comprensión de lectura general	☐	☐	☐
Producción escrita general	☐	☐	☐

Q7 Uso el español con los siguientes fines sociales: (puede marcar más de una opción)

- ☐ Motivos laborales
- ☐ Motivos académicos (es necesario para estudiar)
- ☐ Entretenimiento (música, cine, literatura de ficción, programas de televisión, etc.)
- ☐ Uso doméstico (en el hogar con familiares o amigos cercanos)
- ☐ Para viajar
- ☐ Otro (especifique) _____

Q8 De las categorías anteriores (*motivos laborales, motivos académicos, entretenimiento, uso doméstico, para viajar, otro*), **mis dos principales usos del español en orden de prioridad** son:

Q9 He estudiado previamente en un país hispanohablante:

- ☐ Sí
- ☐ No

Mostrar esta pregunta:

If He estudiado previamente en un país hispanohablante: = Sí

Q10 Especifique brevemente sus estudios en el país hispanohablante (dónde, con qué objetivo y por cuánto tiempo):

Q11 He aprendido otra(s) lengua(s) extranjera(s) además del español.

- ☐ Sí
- ☐ No

Mostrar esta pregunta:

If He aprendido otra(s) lengua(s) extranjera(s) además del español. = Sí

Q12 Mis niveles de competencia en las siguientes destrezas en las **otras lenguas extranjeras** (diferentes del español) que conozco son:

(Si sobran espacios, coloque una **X** y seleccione la opción "no hay respuesta").

	Destreza de comprensión escrita	Destreza de producción escrita
Lengua 1 (especifique)	▼ Básico/Intermedio/Avanzado	▼ Básico/Intermedio/Avanzado
Lengua 2 (especifique)	▼ Básico/Intermedio/Avanzado	▼ Básico/Intermedio/Avanzado
Lengua 3 (especifique)	▼ Básico/Intermedio/Avanzado	▼ Básico/Intermedio/Avanzado

Q13 En las **asignaturas de mi universidad de origen**, usualmente debo **leer** este tipo de textos (en mi lengua materna o en otras lenguas extranjeras diferentes al español):
(Puede marcar más de una opción).

- ☐ Ensayos académicos
- ☐ Artículos científicos (*academic papers*)
- ☐ Resúmenes o materiales elaborados por la persona docente
- ☐ Manuales (libros de texto para estudiantes en formación)
- ☐ Textos especializados en la disciplina
- ☐ Textos literarios (novela, cuento, poesía...)
- ☐ Otro (especifique) _____

Q14 Indique el **grado de frecuencia** a partir de las siguientes afirmaciones:

	Nunca (1)	Raramente (2)	Algunas veces (3)	Con frecuencia (4)	Siempre (5)
En los cursos universitarios de mi carrera, también debo leer bibliografía en español.	☐	☐	☐	☐	☐
Además de leer bibliografía en mis cursos universitarios, en mi tiempo libre me gusta leer en mi lengua materna o en otras lenguas extranjeras que conozco (diferentes al español).	☐	☐	☐	☐	☐
En mi tiempo libre, me gusta leer textos en español.	☐	☐	☐	☐	☐
Escribo textos formales en mi lengua materna o en otras lenguas extranjeras diferentes al español.	☐	☐	☐	☐	☐
Antes de escribir un texto académico para mis cursos universitarios, elaboro un esquema general que me oriente en el proceso de escritura.	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando escribo textos académicos para mis cursos universitarios, pienso detenidamente cuáles palabras son más apropiadas (en el contexto).	☐	☐	☐	☐	☐
Cuando termino de escribir un texto académico para mis cursos universitarios, lo releo atentamente al menos una vez para revisarlo.	☐	☐	☐	☐	☐
Escribo ensayos académicos en mis cursos universitarios.	☐	☐	☐	☐	☐
Escribo textos formales en español.	☐	☐	☐	☐	☐

Mostrar esta pregunta:

If Indique el grado de frecuencia a partir de las siguientes afirmaciones: != En los cursos universitarios de mi carrera, también debo leer bibliografía en español. [Nunca]

Q15 Especifique brevemente qué tipo de **textos en español** leyó en cursos universitarios de su carrera:

Mostrar esta pregunta:

If Indique el grado de frecuencia a partir de las siguientes afirmaciones: != Además de leer bibliografía en mis cursos universitarios, en mi tiempo libre me gusta leer en mi lengua materna o en otras lenguas extranjeras que conozco (diferentes al español) [Nunca]

Q16 En mi **tiempo libre**, **leo** este tipo de textos **en mi lengua materna o en otras lenguas extranjeras diferentes al español** (textos no asignados en mis cursos universitarios):
(Puede marcar más de una opción).

- ☐ Literatura (textos de ficción: novela, cuento, poesía...)
- ☐ Revistas o textos culturales (literatura de no ficción)
- ☐ Textos académicos (artículos científicos, ensayos académicos, manuales de una disciplina, libros especializados, revistas científicas, boletines científicos...)
- ☐ Textos periodísticos (noticias, reportajes, artículos de opinión...)
- ☐ Textos religiosos
- ☐ Otro (especifique) _____

Mostrar esta pregunta:

If Indique el grado de frecuencia a partir de las siguientes afirmaciones: != En mi tiempo libre, me gusta leer textos en español. [Nunca]

Q17 En mi **tiempo libre**, **leo** este tipo de **textos en español**:
(puede marcar más de una opción)

- ☐ Literatura (textos de ficción: novela, cuento, poesía...)
- ☐ Revistas o textos culturales (literatura de no ficción)
- ☐ Textos académicos (artículos científicos, ensayos académicos, manuales de una disciplina, libros especializados, revistas científicas, boletines científicos...)
- ☐ Textos periodísticos (noticias, reportajes, artículos de opinión...)
- ☐ Textos religiosos
- ☐ Otro (especifique) _____

Q18 En términos generales, **escribo** este tipo de textos académicos en mis cursos universitarios:
(puede marcar más de una opción):

- ☐ Ensayo académico
- ☐ Artículo científico (*academic papers*)
- ☐ Monografía (revisión bibliográfica sobre un tema específico)
- ☐ Resumen o reporte de lecturas
- ☐ Reseña de un libro o de otro texto
- ☐ Examen escrito para hacer en la casa
- ☐ Examen escrito durante la clase
- ☐ Reporte de laboratorio
- ☐ Otro (especifique) _____

Q19 Indique el **grado de acuerdo** a partir de la siguiente afirmación:

	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
En mi experiencia universitaria previa, la escritura de textos académicos ha sido una actividad que me resulta difícil. Alguno(s) de mis error(es) al escribir en mi lengua materna pueden presentarse también cuando escribo en una lengua extranjera (español u otra). Tengo alguna(s) dificultad(es) cuando escribo un texto formal independientemente de la lengua en que lo haga. En español, prefiero comunicarme de manera oral que de manera escrita.					

Q20 Cuando escribo un **texto académico** para una asignatura universitaria, mi mayor **dificultad** es la siguiente:

Q21 Por otra parte, mi **mayor fortaleza** cuando escribo un **texto académico** para una asignatura universitaria es la siguiente: _____

Q22 He tomado previamente curso(s) universitario(s) impartido(s) en español (cursos en los que el español era la lengua usada para estudiar los distintos contenidos, no cursos para aprender español).

- ☐ Sí
- ☐ No

Mostrar esta pregunta:

If He tomado previamente curso(s) universitario(s) impartido(s) en español (cursos en los que el esp... = Sí

Q23 Indique la cantidad de cursos universitarios impartidos en español que usted tomó y una breve descripción (nombre y temática general): _____

Mostrar esta pregunta:

If He tomado previamente curso(s) universitario(s) impartido(s) en español (cursos en los que el esp... = Sí

Q24 En estas asignatura(s), debí **leer** este tipo de textos:
(Puede marcar más de una opción).

- ☐ Ensayos académicos
- ☐ Artículos científicos (*academic papers*)
- ☐ Resúmenes o materiales elaborados por la persona docente
- ☐ Manuales (libros de texto para estudiantes en formación)
- ☐ Textos especializados en la disciplina
- ☐ Textos literarios (novela, cuento, poesía...)
- ☐ Otro _____

Mostrar esta pregunta:

If He tomado previamente curso(s) universitario(s) impartido(s) en español (cursos en los que el esp... = Sí

Q25 En estas asignaturas, debí **escribir** este tipo de textos:
(Puede marcar más de una opción).

- ☐ Ensayo académicos
- ☐ Artículos científicos (*papers*)
- ☐ Monografía (revisión bibliográfica sobre un tema específico)
- ☐ Resumen de lecturas
- ☐ Reseña de un libro o de otro texto
- ☐ Examen escrito para hacer en la casa
- ☐ Examen escrito durante la clase
- ☐ Reporte de laboratorio
- ☐ Otro _____

Q26 He tomado previamente **un curso o taller de redacción académica en español**:

- ☐ Sí
- ☐ No

Mostrar esta pregunta:

If He tomado previamente un curso o taller de redacción académica en español: = Sí

Q27 Describa brevemente el curso o taller sobre redacción académica en español en el que participó: (lugar, duración, tipos de textos estudiados).

Q28 He tomado previamente un **curso o taller de redacción académica en mi lengua materna o en una extranjera que conozco**:

- ☐ Sí
- ☐ No

Mostrar esta pregunta:

If He tomado previamente un curso o taller de redacción académica en mi lengua materna o en una extr... = Sí

Q29 Describa brevemente el curso o taller de redacción académica en el que participó (lugar, duración, tipos de textos estudiados): _____

Anexo 43

Cuestionario 2: Opiniones de los estudiantes

Instrucción

Este cuestionario se dirige a las personas estudiantes inscritas en el Taller de Escritura Académica. Corresponde a un **10 % de la participación en el curso**. Su objetivo fundamental es recolectar opiniones de las personas estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y la metodología desarrollada en el curso. Este proceso forma parte de una investigación aplicada desarrollada por Ignacio Arias Brenes, estudiante del Posgrado en Español como Segunda Lengua, de la Universidad de Costa Rica.

Es importante destacar que este instrumento ha sido validado por un comité asesor del posgrado. Usted debe saber que **sus respuestas son totalmente confidenciales y serán empleadas estrictamente para los fines académicos de la investigación**. Los resultados derivados del análisis serán comunicados de forma general o sin reportar la identidad de las personas participantes.

El instrumento tiene **4 partes**: observaciones sobre la etapa de **deconstrucción**, ii) observaciones sobre la **construcción colaborativa**, iii) observaciones sobre la **construcción autónoma del texto** y iv) **observaciones generales del curso**. En su gran mayoría, los ítems incluyen una **escala**: usted debe indicar el **grado de acuerdo** respecto a las afirmaciones propuestas en cada enunciado. **En algunos, le solicitamos una breve justificación**.

Por tratarse de un cuestionario basado en la reflexión personal, no hay respuestas correctas o incorrectas. Asimismo, usted debe saber que sus respuestas y comentarios no perjudicarán, de ninguna forma, la evaluación del profesor/investigador. Por ello, le solicitamos respetuosamente **la mayor honestidad posible en sus respuestas**, para garantizar una mayor integridad, validez y fiabilidad del estudio.

Agradecemos sus valiosos aportes para la investigación, cuya finalidad es afinar la comprensión de los procesos de aprendizaje de la escritura académica en español como lengua extranjera y optimizar los enfoques y metodologías educativas.

Q1 Opiniones sobre la primera parte del curso: deconstrucción de textos modelo (13, 14 y 15 de febrero + clase de repaso: 24 de febrero)

En la siguiente escala, indique el grado de acuerdo a partir de cada afirmación.

	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
Los textos leídos eran adecuados para mi nivel de proficiencia actual en español.					
Pienso que los contenidos del curso eran muy avanzados para mi nivel actual.					
La lectura de textos modelo favoreció mi proceso de escritura.					
La metodología del curso destacó la importancia de las estructuras gramaticales estudiadas para la escritura de textos académicos.					
La metodología del curso dio importancia tanto a la corrección de las formas gramaticales (precisión) como a los significados que estas crean en los textos.					
Los conceptos gramaticales estudiados fueron útiles para la escritura de los textos académicos.					
Los conceptos gramaticales fueron evidenciados con ejemplos concretos.					

Los contenidos teóricos fueron relevantes para los ejercicios prácticos.

El análisis de textos modelo facilitó la comprensión de las estructuras gramaticales meta (target).

El análisis de textos modelo facilitó la aplicación de las estructuras gramaticales meta (target) en mis propios textos.

Conocer las fases (partes) que componen la introducción del ensayo ayudó a la selección de las formas gramaticales adecuadas.

El metalenguaje usado (términos para denominar los conceptos gramaticales) me permitió comprender mejor el funcionamiento de las estructuras gramaticales.

Poner atención al metalenguaje (terminología) dificultó mi comprensión de los usos gramaticales. (Justifique su respuesta).

Los ejercicios de parafraseo o reformulación de expresiones (rephrasing) me permitieron entender mejor el funcionamiento de las estructuras gramaticales. (Justifique su respuesta).

Las actividades enriquecieron mi vocabulario en español.

Q2 Opiniones sobre la segunda etapa: construcción colaborativa de un texto (en subgrupos): A (16 febrero) y B (17 febrero)

En la siguiente escala, indique **el grado de acuerdo** a partir de cada afirmación.

	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
La etapa de construcción colaborativa favoreció la aplicación de los conceptos estudiados previamente.					
La etapa de construcción colaborativa motivó la participación activa de los estudiantes.					
La etapa de construcción colaborativa permitió la interacción dialógica entre los participantes (docente y estudiantes). (Justifique su respuesta).					
La cantidad de estudiantes fue adecuada para realizar esta dinámica (división en 2					

subgrupos). Justifique su respuesta.

La etapa de construcción colaborativa promovió la reflexión de los estudiantes sobre sus propios aportes. (Justifique su respuesta).

El profesor aprovechó los errores o imprecisiones de los estudiantes para crear oportunidades de aprendizaje para todo el grupo.

Durante la construcción colaborativa, aprendí de las contribuciones de mis compañeros(as). (Justifique su respuesta).

La construcción colaborativa hizo más clara la relación entre las estructuras gramaticales y sus funciones en los textos escritos.

La construcción colaborativa motivó la reflexión sobre cuáles formas léxico-gramaticales son más adecuadas en un texto académico. (Justifique su respuesta).

Q3 Opiniones sobre la tercera etapa: construcción autónoma de un texto

En la siguiente escala, indique el **grado de acuerdo** para cada afirmación.

	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
Me sentí preparado para comenzar la etapa de construcción independiente de mi texto.					
Los distintos materiales estudiados en las clases previas fueron útiles para mi proceso de escritura autónoma.					
Los conceptos (gramaticales) estudiados en las clases previas fueron útiles durante la redacción autónoma de mi texto.					
La rúbrica utilizada por el profesor para evaluar mi texto fue un material de apoyo que promovió mi aprendizaje. (Justifique su respuesta).					

La retroalimentación (feedback) contenía información clara en relación con los aspectos por mejorar. (Justifique su respuesta).

Fue difícil entender qué debía mejorar, porque los términos usados en la retroalimentación eran complejos.

El proceso de producción autónoma de mi texto promovió la autorregulación (la capacidad para planear, monitorear y evaluar mi propio trabajo).

El ejercicio de escritura autónoma de mi texto se enfocó tanto en el producto final como en el proceso.

Q4 Opiniones generales sobre el curso

En la siguiente escala, indique el **grado de acuerdo** para cada afirmación.

	Totalmente en desacuerdo (1)	En desacuerdo (2)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)	De acuerdo (4)	Totalmente de acuerdo (5)
El ciclo de aprendizaje en etapas (deconstrucción, construcción colaborativa y construcción independiente) me permitió comprender las relaciones entre la teoría y su aplicación práctica.					
La metodología usada promovió un desarrollo progresivo de la autonomía en mi propio aprendizaje.					
Algunos conocimientos o habilidades desarrollados en el curso podrían ser transferibles a la escritura académica en otras lenguas que conozco. (Justifique su respuesta).					
El curso logró un balance adecuado entre los contenidos teóricos y los ejercicios prácticos. (Justifique su respuesta).					
La metodología logró una enseñanza integral de la gramática: relación entre las formas gramaticales estudiadas y sus funciones					

(cuándo se usan, por qué y para qué). (Justifique su respuesta).

Los contenidos del curso respondieron a mis necesidades como estudiante de español universitario.

La metodología del curso aumentó mi conciencia sobre cómo varía la lengua según el contexto de uso.

La plataforma virtual permitió una comunicación adecuada entre el profesor y el/la estudiante durante las actividades asincrónicas.

Q5 Opiniones generales sobre el curso

A partir de su experiencia en este curso corto, ordene los siguientes recursos según la importancia que tienen para desarrollar su destreza de escritura de textos académicos (1 es el más importante y 5 el menos importante).

Mueva los elementos para (re)ordenarlos.

- _____ La lectura analítica de textos modelo con el profesor.
- _____ La enseñanza o explicación de estructuras gramaticales salientes para los textos meta (target).
- _____ Los ejercicios enfocados en la gramática.
- _____ Los ejercicios de escritura colaborativa (con el docente o con otros compañeros).
- _____ Las tareas de escritura independiente de textos meta (target).

Q6 4.3. Opiniones generales sobre el curso

Otra(s) observación(es) o sugerencia(s) para mejorar el curso:

Q7 Nombre del/la estudiante: _____