



La Lingüística Sistémico-Funcional en diálogo:
Reflexiones acerca del lenguaje, su uso y su enseñanza

Editoras

Liliana Anglada
Ana Calvo
Angélica Gaido
Patricia Meehan
María Belén Oliva

XIII CONGRESO ALSFAL

ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL DE AMÉRICA LATINA

FACULTAD DE LENGUAS | UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Noviembre 2017

Corrección

Liliana Anglada

Ana Calvo

Angélica Gaido

Producción audiovisual

Cámara: Jano Ubierna

Registro audiovisual y edición: Nicolás Crespo

Comunicación: Lucila Horner

Diseño Editorial

la
vacadragón

La lingüística sistémico-funcional en diálogo: reflexiones acerca del lenguaje,
su uso y su enseñanza / Christian Matthias, Ingemar Martin, Martin Matthiessen... [et al.];
editado por Liliana Beatriz Anglada... [et al.].

- 1a ed. -

Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1490-6



Índice

Prólogo

| 6

I- En torno a la naturaleza del lenguaje



The nature of language: a systemic functional contribution

Christian M.I.M. Matthiessen

| 10



La concepción chomskiana del lenguaje: supuestos teóricos, modelos y alcance explicativo

Cecilia Defagó

| 22



Planteos filosóficos contemporáneos sobre el lenguaje

Marta Palacio

| 36

II - En torno al análisis del discurso



Diálogo en torno al análisis del discurso: una mirada a la metafunción interpersonal y a la variable Tenor del Contexto de Situación (sistemas de opciones en la representación de interacciones sociales)

Ann Montemayor-Borsinger

| 49



Estudios del discurso desde una perspectiva social-ideológica y semiótica

Teresa Oteíza

| 59






Análisis del discurso y discurso lírico




Graciela Ferrero

| 82

III - En torno a la alfabetización escolar primaria y secundaria

-  *La democratización del aula*
Claire Acevedo | 93
-  *La alfabetización escolar en Colombia*
Gillian Moss | 106
-  *Las dimensiones lingüísticas, sociales y cognitivas en los procesos de alfabetización*
Bibiana Amado | 115

IV- En torno a las aplicaciones de la LSF en contextos de enseñanza en Argentina

-  *“Aplicabilidad” de la Lingüística Sistémico Funcional en dos contextos de educación superior en español*
Estela Moyano | 128
-  *Lingüística Sistémica Funcional sin uso de metalenguaje*
Iliana Martínez | 139
-  *La LSF en el Departamento de Inglés – Universidad Nacional de Cuyo*
Cristina Boccia y Samiah Hassan | 150

V- En torno al uso de la LSF en la enseñanza en Brasil



Linguística Sistêmico-Funcional no ensino fundamental, médio, superior e na pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil: exemplos da prática
Orlando Vian Jr.

| 171



Educação para os meios: a produção midiática, seu papel e possíveis subsídios para o Ensino-Aprendizagem de Línguas
Rodrigo Esteves de Lima Lopes

| 182

Acceso al reservorio de videos del Congreso



XIII CONGRESO ALSFAL



Prólogo

Esta publicación surge de una serie de debates propuestos en el marco del XIII Congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina, encuentro que tuvo lugar en noviembre de 2017 en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. En esa oportunidad, académicos situados en líneas teóricas y metodológicas diversas fueron convocados para intercambiar perspectivas en torno a ejes temáticos vinculados con el lenguaje. El objetivo fue poner en diálogo distintas voces provenientes de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) entre ellas y con otros posicionamientos disciplinares.

Los núcleos que articulan las reflexiones aquí incluidas son *la naturaleza del lenguaje, el análisis del discurso, la alfabetización primaria y secundaria, y las aplicaciones de la LSF en contextos de enseñanza en Argentina y Brasil*. Las participaciones de los panelistas han sido agrupadas bajo estos núcleos temáticos y están estructuradas sobre la base de algunos interrogantes que cada investigador aborda desde su perspectiva teórica.

Las reflexiones sobre la naturaleza del lenguaje proponen algunas respuestas a preguntas tales como cuál es la naturaleza del lenguaje humano, qué aportes o corrientes teóricas permiten

ahondar en la comprensión de esa naturaleza y si es necesario ir en busca de una complementariedad entre distintas perspectivas de tal manera que se pueda dar cuenta del complejo vínculo entre lenguaje-pensamiento y lenguaje-comunicación.

Por su parte, las intervenciones en torno al análisis del discurso realizan distintos recortes y adoptan distintos posicionamientos dentro de las perspectivas de indagación del campo discursivo, hacen referencia a las herramientas metodológicas y categorías teóricas que pueden utilizarse para el análisis de los discursos en campos de acción específicos, e indagan sobre la posibilidad de trasladar y aplicar dichas herramientas a otros campos discursivos.

En lo que respecta al núcleo temático alfabetización primaria y secundaria, las inquietudes abordadas en las presentaciones se relacionan con los objetivos a los cuales debería apuntar la alfabetización en la escuela primaria y secundaria, las causas a las que puede atribuirse la deficiencia en la alfabetización en diversos contextos de trabajo, los aspectos clave que deberían estar contemplados en un programa orientado a superar deficiencias en ambos niveles de alfabetización, y también el rol y el grado de protagonismo que deben tener las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Finalmente, los trabajos sobre la implementación de la LSF en contextos de enseñanza en Argentina y en Brasil analizan las maneras en que los postulados teórico-metodológicos de la LSF han sido implementados y adaptados a los contextos de enseñanza de cada país. En los casos en que ha sido necesario introdu-

cir ajustes o recortes se abordan los factores que determinaron esas necesidades y en los casos en que fue necesario integrar y/o complementar aspectos de la LSF, se mencionan otros modelos teóricos o metodológicos relevantes.

El espíritu que dio origen al lema del XIII Congreso ALSFAL: *Diálogos entre saberes, enfoques y prácticas*, y que tenía como objetivo principal propiciar una ocasión para el intercambio y el debate, pretende seguir vivo en esta publicación. Esperamos que este volumen constituya no solo una herramienta de difusión de los principios básicos de la lingüística de Michael Halliday sino también un puente que habilite un vínculo con otras perspectivas lingüísticas en el siglo XXI.

Esta publicación propone una combinación de formatos: los textos¹ con los lineamientos y contenidos fundamentales de cada una de las intervenciones han sido vinculados con los videos que recuperan, a modo de recreación de lo acontecido durante el congreso, las participaciones originales de los panelistas.

Queremos agradecer a los técnicos y diseñadores que colaboraron con la incorporación de los videos en esta publicación audiovisual, que esperamos resulte innovadora y accesible. Y especialmente a las autoridades de la Facultad de Lenguas por haber puesto a nuestra disposición sus instalaciones para albergar por primera vez un congreso de la ALSFAL en Córdoba.

Las editoras
Córdoba, diciembre 2018



¹ Todos los trabajos han sido incluidos en el idioma original en que fueron presentados en el congreso: español, portugués e inglés.

I

En torno a la naturaleza del lenguaje



The nature of language: a systemic functional contribution

Christian M.I.M. Matthiessen is Chair Professor of the Department of English, Faculty of Humanities at the Hong Kong Polytechnic University, where he is a member of the PolySystemic Research Group. He has degrees in Linguistics from Lund University (BA), where he also studied Arabic and Philosophy, and from UCLA (MA, PhD), and has previously held positions at USC/ Information Sciences Institute, Sydney University, and Macquarie University. He has held visiting appointments at the University of Hamburg and the Brain Science Division of the RIKEN Institute in Tokyo. He is Honorary Professor, Beijing Normal University, Beijing, and Guest Professor, University of Science and Technology, Beijing. Matthiessen has been involved in major text-based research projects informed by Systemic Functional Linguistics since 1980. His research has covered a wide range of areas, including analysis of many kinds of discourse, corpus compilation and corpus-based studies, register analysis and context-based text typology, the development of Rhetorical Structure Theory (jointly with Bill Mann and Sandy Thompson), the description of English and other languages spoken around the world, language typology and comparison, translation studies, multisemiotic studies, institutional linguistics, computational linguistics, the evolution of language, and systemic functional theory.

- One of the key theoretical principles in the engagement with language informed by Systemic Functional Linguistics (SFL) is M.A.K. Halliday's (e.g. 1996) notion of **trinocular vision**: to understand and explain language, we need to view it in the round from different vantage points, the vantage points providing us with **complementary views** on language.

Within SFL, trinocular vision is, of course, dependent on the “architecture” of language. According to our theory, the architecture is one that foregrounds dimensions and relations (rather than “modules”); for example, trinocular vision may be defined by the hierarchy of stratification, the hierarchy of rank, or by the cline of instantiation. And trinocular vision derives, in turn, from the holistic approach to language (as opposed to one based on Cartesian Analysis) and from systems thinking about language. In addition, it relates to the value placed on comprehensive descriptions of particular languages based on text and corpus data (and the possibility opened up by “big data”).

From a SFL theoretical stance, language is, first and foremost, a resource for making meaning; it is a semiotic system (a system of meanings, not to be reduced to a system of signs). Among semiotic systems, it occupies a unique position. As far as we know, it is the only truly **higher-order human semiotic system**—which means that it is organized not only functionally but rather metafunctionally, and that it is organized stratally not only into content and expression but also into semantics and lexicogrammar within the content plane and into phonology and phonetics within the expression plane (the latter, in the case of spoken language). So as a higher-order semiotic system, language

is more complex than other semiotic systems—and we model it as a complex adaptive system—, but it is also more powerful.

As a semiotic system, language is a 4th-order system in an ordered typology of systems operating in different phenomenal realms, ordered according to increasing complexity (and this is central to considerations of the ontological status of language). One source of this complexity is that higher order systems are also manifested as lower order ones. As a 4th-order system, language is manifested as a 3rd-order system, and then in turn as a 2nd-order system, and then in turn as a 1st-order system. Thus: 1st-order systems are **physical systems** (which have the widest domain of operation—all of cosmos), 2nd-order systems are physical systems with an added systemic property, life (ability to replicate, and evolve, subject to natural selection): **biological systems**, 3rd-order systems are biological systems with the added systemic property of value (social order): **social systems**, and 4th-order systems are social systems with the added systemic property of meaning: **semiotic systems**¹. So language is a semiotic system, and it is enacted as a social system (i.e., speakers are social beings taking on many different roles in varied social networks), and it is embodied as a biological system, and finally manifested as a physical system. This manifold nature of language is, of course, well-known from the different sub-disciplines within language sciences

¹ 4th-order systems have alternatively been conceived of as cognitive systems.

focussing on the different orders of manifestation of language (e.g. sociolinguistics, neurolinguistics, acoustic phonetics); but it is very important to build this into the general theory of language quite explicitly. When we do this, we can begin to identify different properties of language according to its orders of manifestation; and we can also begin to recognize general systemic properties characteristic of all orders of system. For example, we find compositional hierarchies in systems of all orders as they increase in complexity, but stratification would appear unique to semiotic systems—, since it is the organization principle that underpins the distinction between content and expression.

The conception of language as a resource for making meaning underpins the theory of language as a **meaning potential**, which is modelled paradigmatically by means of system networks in SFL, and this has enabled us to explore language as a vast system of interrelated options in meaning—a complex one adaptive to its contexts—, and to understand it *holistically* and thus also *ecologically*.

Phylogenetically, this means understanding it in terms of evolutionary processes, including the insight into its probabilistic nature. Since language is theorized as a higher-order semiotic system, we can also deepen our understanding of it in terms of other orders of systems, as hinted at above; and we can study how it emerges from a primary semiotic system ontogenetically as very young children learn how to mean—and we can speculate how it evolved phylogenetically from a primary semiotic kind of system—, in phases similar to those documented by Halliday (e.g. 2003), Painter (e.g. 1999), Torr

(e.g. 1997, 2015) and others in ontogenetic studies. The insight into gradually emerging complexity can be related to certain similar views articulated outside SFL, as in the work by Luc Steels (e.g. 1998) on level formation. Importantly, we can locate the evolution of language within the total complex evolution of humans and of human societies.

Here the SFL understanding of human evolution resonates strongly with the neuroscientist Terrence Deacon's (e.g. 1992, 1997) insight that language and the human brain **co-evolved**, language thus being the one human system that can help explain the complexity of the human brain. In my view, Anatomically Modern Humans (AMHs; *Homo sapiens sapiens*) were at the same time Linguistically Modern Humans (LMHs, or more generally Semiotically Modern Humans, SMHs)—a “modern” package probably emerging around 150 to 200 K years ago. And as brain imaging techniques become more powerful in terms of resolution (including temporal resolution), I think we will see more and more evidence that language is the one human system that serves to integrate many regions of the human brain—one key aspect of this being the stratal and metafunctional distribution of the meaning potential of language—, and that many parts of the brain are activated as we process texts (i.e. activate the meaning potential).

The same principle about increasing complexity across systems of different orders applies to the relation between social and biological complexity, and semiotic and social complexity. Here we need a concerted effort to produce a semiotic history of humanity.

In SFL, language has, of course, been given a very central place in the account of various aspects of humanity—together with other semiotic systems—and this makes it possible to rethink various aspects of being human and becoming human. Thus Lakoff & Johnson's (1999) suggestion that Western philosophy has unfolded through successive observations of different aspects of language induced by the organization of language itself makes very good systemic functional sense (e.g. the role of interpersonal resources underpinning moral philosophy, and aesthetics, the experiential resources underpinning epistemology, and of course the role of logical resources as a model for propositional logic).

As far as a complementarity between various approaches to the study of language is concerned, I believe it to be both possible and desirable. In SFL, the notion of complementarity is very central; it has been emphasized and elaborated by M.A.K. Halliday (2008a) in the engagement with language itself—he has a whole book on complementarities in (our conception of) language. So we need a linguistics of complementarities (instead of an emphasis on mutually exclusive alternatives). And the same applies to our **metalinguistics**: we need to develop ways of understanding different approaches to language—e.g. by moving away from constant pendulum swings between thesis and antithesis accounts of different aspects of language towards synthesis accounts (one example being Halliday's (e.g. 2008b) applicable linguistics as a synthesis position to overcome the dichotomy between theoretical linguistics and applied linguistics). In other words, the better we get at developing our metalinguistics, the better placed we will be to articulate complementarities and then to benefit from them in further developments.

But we need to understand different approaches contextually not only in terms of **field**—experiential domains of theory and theoretical knowledge—but also in terms of **tenor**—the groups and communities of linguists and other scholars who engage in different fields of activity, including interpersonal boundaries they draw and the interpersonal hierarchies they create. There is a tendency for approaches that become academically powerful to ignore less powerful ones, or even to efface or dismiss them—certainly to devalue their contributions and not to refer to them. This is clearly one area where *dialogue* is essential. In addition to field and tenor considerations, we need to take **mode** into account, including different rhetorical styles of different communities, and the (tenor) value placed on them (cf. Bernstein, e.g. 2000, on different disciplinary discourses and knowledge structures, and Martin’s further development of his insights; cf. Christie & Martin, 2007). And if we move our interpretations towards contexts of academic culture, then we clearly have to recognize and engage with different ideological formations (e.g. different values placed on theory vs. application, in traditions where they are opposed to one another).

Here the very similar histories of Western Linguistics sketched by M.A.K. Halliday (1977) and Pieter Seuren (1998) can be very helpful; they interpret the history of Western Linguistics as two strands, one of language as resource (Seuren’s “ecologism”) and the other of language as rule (Seuren’s “formalism”), and each strand tends to come to dominate during certain periods in time (resonating with other aspects of human history).

In *Construing Experience as Meaning*, Halliday and I (2006) formulated this complementarity somewhat differently as language viewed as **cognition** (knowledge) and language viewed as **meaning** (taking meaning to be a deeper and more general concept than communication). A central question is of course whether the “complex connection” between the two views inheres in the phenomena themselves, or is a feature of the ways in which these phenomena are studied. I think the second alternative will give us more insight.

The view of language as cognition—or at least as grounded in cognition and thus to be explained by reference to cognition—has been gaining ground (again—it was popular in the later 19th century and into the 20th century—) since the 1950s, when the macro-discipline of cognitive science began to emerge. Different forms of cognitive linguistics have become increasingly popular since the late 1980s, as Google’s Ngram Viewer will show. The complementary view of language as social semiotic put forward by M.A.K. Halliday (e.g. 1978) in the 1970s, using a term (“sociosemiotic”) he took from Greimas (1969), has also generated a great deal of scholarship; but the view of language as cognition has of course become much more dominant.

To explore the study of language and of other **4th-order** systems (I’m returning now to the ordered typology of systems operating in different phenomenal realms), we can say that 4th-order systems have been viewed either **cognitively** (as knowledge) or **semiotically** (as meaning). Cognitive approaches have tended to focus on individuals as (traditionally disembodied) minds, at least at the beginning, whereas

semiotic approaches have tended to focus on individuals as persons (drawing on Firth (1950), and later Halliday (1978), and Butt (1991): aggregates of personae operating in different role networks) and as meaners: aggregates of meaning roles operating in different “communication” networks. Reconciling these two approaches certainly poses an interesting challenge. In SFL, meaners are viewed as (social) persons; and accounts of meaners in semiotic systems should be grounded empirically also in biological systems—e.g. meaners embodied with reference to observable neurological patterns, and grounded in findings from neurosciences rather than in abstract cognitive models. ■



References

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Rowan and Littlefield.
- Butt, D. G. (1991). "Some basic tools in a linguistic approach to personality: a Firthian concept of social process." In Fran Christie (ed.), *Literacy in social processes: papers from the Inaugural Australian Systemic Functional Linguistics Conference, Deakin University, January 1990*. Darwin: Centre for Studies of Language in Education, Northern Territory University. 23-44.
- Christie, F. & J.R. Martin (eds.). (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London & New York: Continuum.
- Deacon, T. (1992). "Brain-language coevolution." In John A. Hawkins & Murray Gell-Mann (eds.), *The evolution of human languages*. Redwood City, CA: Addison-Wesley. (Proceedings Volume XI, Santa Fe Institute Studies in the Sciences of Complexity.) 49-85.
- Deacon, T. (1997). *The symbolic species: the co-evolution of language and the human brain*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Firth, J.R. (1950). "Personality and language in society." *Sociological Review* 42(1): 37-52. Reprinted in J.R. Firth, 1957, *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press. 177-189.
- Greimas, A.J. (1969). "Des modèles théoriques en sociolinguistique." In *International days of sociolinguistics*.
- Halliday, M.A.K. (1977). "Ideas about language." In M.A.K. Halliday, *Aims and Perspectives in Linguistics*. Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 1). 32-49. Reprinted in Halliday, M.A.K. 2003. *On Language and Linguistics*. Volume 3 of Collected Works of M.A.K. Halliday. Edited by Jonathan Webster. London & New York: Continuum. Chapter 4: 92-115.

- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1996). "On grammar and grammatics." In Ruqaiya Hasan, Carmel Cloran & David Butt (eds.), *Functional descriptions: theory into practice*. Amsterdam: Benjamins. 1-38. Reprinted in Halliday, M.A.K. 2002. On grammar. Volume 1 of Collected Works of M.A.K. Halliday. Edited by Jonathan Webster. London & New York: Continuum. Chapter 15: 384-417.
- Halliday, M.A.K. (2003). *The language of early childhood*. Volume 4 of the Collected works of M.A.K. Halliday. Edited by Jonathan J. Webster. London & New York: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (2008a). *Complementarities in language*. (Halliday Centre Series in Applicable Linguistics.) Beijing: The Commercial Press.
- Halliday, M.A.K. (2008b). "Working with meaning: towards an applicable linguistics." In Jonathan J. Webster (ed.), *Meaning in context: implementing intelligent applications of language studies*. London & New York: Continuum. 7-23.
- Halliday, M.A.K. & C.M.I.M Matthiessen. (2006). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London & New York: Continuum.
- Lakoff, G. & M. Johnson. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Painter, C. (1999). *Learning through language in early childhood*. London: Cassell.
- Seuren, P.A.M. (1998). *Western linguistics: an historical introduction*. Oxford: Blackwell.
- Steels, L. (1998). "Synthesizing the origins of language and meaning using coevolution, self-organization and level formation." In James R. Hurford, Michael Studdert-Kennedy & Chris Knight (eds.), *Approaches to the evolution of language: social and cognitive bases*. Cambridge: Cambridge University Press. 384-404.

- Torr, J. (1997). *From child tongue to mother tongue: a case study of language development in the first two and a half years*. University of Nottingham: Monographs in systemic linguistics, Number 9.
- Torr, J. (2015). "Language development in early childhood: learning how to mean." In Jonathan J. Webster, (ed.), *The Bloomsbury Companion to M.A.K. Halliday*. London: Bloomsbury Academic. Chapter 9.





La concepción chomskiana del lenguaje: supuestos teóricos, modelos y alcance explicativo

Cecilia Defagó es Profesora y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Buenos Aires. Se desempeña como docente de *Psicolingüística* en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha dirigido Proyectos de Investigación desde 2002. Dirigió y codirigió tesinas de grado y de Posgrado, Especializaciones, Maestrías y Doctorados. Formó parte de comisiones de evaluación, de investigación e institucionales. Su área de investigación está centrada en la adquisición y desarrollo del lenguaje y en la relación entre oralidad y escritura.

- La propuesta lingüística de Chomsky, conocida como Gramática Generativa, se remonta a mediados del siglo XX y a lo largo de estas siete décadas ha pasado por diferentes modelos. Sus primeros planteos coinciden con la crisis del *empirismo* como paradigma hegemónico de la ciencia y de la *inducción* como método de la investigación científica. Si bien su primer trabajo *Syntactic Structures* (1957) cuestiona los fundamentos epistemológicos del estructuralismo lingüístico, particularmente por su objetivo descriptivista, en dicha obra no introduce todavía reflexiones acerca de la naturaleza del lenguaje. Su propuesta acerca del tema está planteada en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), donde a partir de la observación de una serie de propiedades que caracterizan la adquisición de una lengua —la rapidez de su aprendizaje¹, la pobreza de los estímulos que rodean al niño² y la creatividad del uso³— desarrolla una interpretación acerca de la naturaleza que tiene que tener el lenguaje para justificar su comportamiento.

¹ Entre los 2 y 5 años los niños de todo el planeta aprenden la/s lengua/s del entorno, sin importar sus propiedades o características (aislantes, aglutinantes, flexivas o alguna Lengua de señas) (Pinker, 1994).

² La pobreza de estímulos refiere a las características del habla que rodea a los niños, la que se caracteriza por una mayoría de enunciados fragmentarios y heterogéneos (Tomasello, 1999). Dada esta particularidad, Chomsky considera que los estímulos lejos de tener la función de estructurar el conocimiento lingüístico, activan conocimientos previos (Chomsky 1965) puesto que es imposible el procesamiento de semejante cantidad de estímulos caóticos si no se dispone de patrones cognitivos que permitan estructurarlos (Pinker, 1994).

³ Ya que los niños lejos de repetir enunciados previamente escuchados, desde muy temprana edad producen enunciados nuevos y originales.

Esto lo lleva a plantear dos de sus principales hipótesis: el innatismo y la especificidad (de la especie y cognitiva) de lenguaje. Esta obra se inscribe como la fundacional de gran parte de la Gramática Generativa, ya que ahí surgen conceptos que se sostendrán a lo largo de todos sus modelos, pero fundamentalmente, es donde define al “Lenguaje” o “Facultad del Lenguaje” como un componente cognitivo de la mente-cerebro común a toda la especie humana.

La Gramática Generativa (GG) se propone dar cuenta del conocimiento implícito que los hablantes tenemos del lenguaje, a partir del estudio de los datos explícitos. Esta teoría plantea un cambio de perspectiva o giro en el abordaje del objeto de estudio de la lingüística, deja de describir los aspectos superficiales de las lenguas y las innumerables realizaciones lingüísticas (a las que consideró “actuaciones” o Lengua Externalizada), para indagar sobre los procesos que subyacen a las infinitas producciones lingüísticas y sobre los tipos de información (o representaciones) implicados en su procesamiento (competencia o Lengua Internalizada). Se propone analizar los procesos cognitivos que están en la base de las infinitas producciones lingüísticas, de allí que sus propuestas no solo tengan alcance descriptivo, sino también explicativo. Este objetivo supone también un cambio metodológico, dejando de lado la inducción, propia del Estructuralismo Lingüístico, para adoptar el método hipotético deductivo.

A través de sus diferentes propuestas especula acerca de cómo debería funcionar la “mente-cerebro” de un hablante para aprender la lengua del entorno en los primeros años de vida, sin importar las características de las mismas (S. Pinker, 2001) y producir y

comprender infinitos enunciados lingüísticos. Para explicar esto apeló a la idea de la “infinitud discreta” (Berwick y Chomsky, 2016), es decir: recursos finitos para realizaciones infinitas.

Podemos reconocer tres grandes momentos en el desarrollo de la GG desde la década del sesenta hasta el presente: la Teoría Estándar –TE– (del 65’ al 80’), Principios y Parámetros –PyP– (del 80’ a principios del 2000) y el Programa Minimalista –PM– al que, si bien Chomsky considera parte de PyP, algunos autores postulan como una propuesta diferente (Longa y Lorenzo, 2009) debido a los cambios introducidos a principios del año 2000 (Firth, Hauser y Chomsky 2005; Chomsky, 2005).

La TE explicó el procesamiento del lenguaje postulando un conjunto de reglas y representaciones, algunas de las cuales debían ser innatas. Rápidamente la propuesta mostró sus límites descriptivos para dar cuenta de las variaciones entre diferentes lenguas (Teoría Estándar Extendida y Extensión de la Teoría Estándar Extendida). Para poder resolver la articulación entre lo innato o universal y lo propio de cada lengua, en aquellos años postuló una gran cantidad de reglas y restricciones, cayendo en una maraña conceptual que lo alejó de la posibilidad de aclarar el funcionamiento mental del lenguaje (Eguren y Soriano, 2004).

El modelo que le siguió fue el de PyP (Chomsky, 1981, 1986, 1988); éste tomó mucho de los aportes conceptuales realizados en la propuesta anterior, pero cambió la manera de concebir la organización mental del lenguaje. Reconoció que lo que subyace a los enunciados posibles de las distintas lenguas no podía ser un listado de reglas y representaciones, sino más bien, un conjunto limitado de principios muy generales y de naturaleza relacional

(más que conceptual), que se podían expresar o realizar de distinta forma en cada lengua (parámetros). Estos principios son más abstractos que las reglas propuestas en la TE que operaban secuencialmente aplicándose sobre representaciones. Los principios de PyP operan conjuntamente en cada uno de los niveles de representación planteados, incorporando información semántica relacional (roles temáticos) y sintáctica (X con barra y Caso), que se va articulando entre sí para construir representaciones. Estos principios debían ser lo suficientemente abstractos como para explicar el funcionamiento combinatorio de cualquier lengua.

La propuesta de PyP adoptó el modelo de Fodor (1983) de modularidad de la mente. En esta propuesta integró diferentes tipos de información, léxica, funcional y formal, articulándola para construir enunciados gramaticales. Para ello postuló dos niveles de representación que se corresponden parcialmente a las Estructuras Profundas y las Estructuras Superficiales propuestas en la TE. En PyP habla de Estructuras-P (E-P) y Estructuras-S (E-S), considerando que no son ni tan profundas ni tan superficiales como había planteado en la TE (Chomsky, 1965). Esto es así puesto que desde los años 80' concibe a la competencia lingüística mediada por otra serie de procesos cognitivos alguno de los cuales se producen antes y otros después de su procesamiento de la E-P y E-S. Es decir, PyP no pretende agotar todos los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión y producción de enunciados lingüísticos. En esta propuesta Chomsky especula acerca del funcionamiento específico del procesamiento del lenguaje, considerando que ellos median entre los conceptuales y los articulatorios o perceptuales, según se trate de la producción o la comprensión.

PyP tuvo un gran impacto en el ámbito de la lingüística y en el de las teorías del aprendizaje del lenguaje y del funcionamiento de la mente, tanto por las descripciones y explicaciones que ofrecía sobre datos provenientes de diferentes lenguas, como por su consistencia interna. Si bien algunos aspectos se vieron con posterioridad como redundantes (Eguren y Soriano, 2004), se destaca su diseño, particularmente por la sincronización del funcionamiento de los subsistemas, por su complementación y por las restricciones mutuas que se iban imponiendo, sin necesidad de postular reglas o principios *ad hoc* para dar cuenta de la gramaticalidad de las expresiones lingüísticas de las diferentes lenguas. A esto se suma el alcance explicativo logrado, ya que no solo daba cuenta del aprendizaje de las lenguas orales, sino también de las Lenguas de Señas, al tiempo que proponía un modelo inédito de interpretación de las patologías del lenguaje, congénitas y adquiridas.

El PM (Chomsky, 1995) surge como un programa de investigación a desarrollarse dentro del marco de PyP, aunque sus planteos fueron alejándose de los supuestos originales, introduciendo cambios profundos acerca de la concepción misma de la naturaleza biológica y cognitiva del lenguaje (Longa y Lorenzo, 2008). El PM surge a partir de la indagación de cuál sería el diseño “cognitivo” o funcional perfecto del lenguaje; la respuesta que fueron dando los llevó a revisar la concepción “biológica” del lenguaje, la que no había cambiado desde la TE (Lenneberg, 1985). Si bien PyP responde muy explicativamente a la adquisición del lenguaje, la carga de innatismo que postulaba y la información redundante que presentaba, lo llevaron a replantear la

propuesta buscando disminuir lo más posible la carga innata. A esto se suman los cambios que se desarrollaron en el ámbito de las teorías de la evolución durante la década del 90' y que el PM trató de integrar (Berwick et al, 2013), lo que implicó un desplazamiento del interés del aprendizaje al aspecto evolutivo y biológico del lenguaje.

Para responder acerca de cuál sería el diseño perfecto del lenguaje humano, Chomsky (1995) se propuso desarrollar un modelo que involucrara el menor número de elementos posibles entre el sonido y el significado. Por lo tanto, la reducción debía hacerse en el componente que media entre ambos, al que se reconoce como el componente sintáctico de su propuesta y que en PM denomina Sistema de Cómputos. Uno de los cambios introducidos es que propone no ya un modelo representacional (como PyP), sino un modelo derivacional y los dos niveles de representación de PyP (y de TE) se transforman en uno: el sistema de cómputos, cuyas derivaciones deben ser interpretadas por otros sistemas cognitivos (intencional-conceptual, perceptual-articulatorio).

Si bien las primeras versiones del PM no introdujeron mayores cambios en el modelo PyP, en la primera década del siglo XXI se dio un giro drástico (Fitch, Hauser y Chomsky, 2005; Chomsky, 2005) al introducir cambios en la concepción del componente innato del lenguaje. Hasta ese momento los factores que intervenían en el desarrollo del lenguaje eran dos: la dotación genética y los estímulos del entorno. Estos últimos disparaban o activaban los principios lingüísticos que traemos en nuestra dotación biológica. El contacto de estos dos factores debía ocurrir durante el período crítico (Lenneberg, 1985) y para explicar su desarrollo

se postuló una fuerte carga innata. El PM suma un factor más para explicar la adquisición del lenguaje: principios de cómputos no específicos a la facultad del lenguaje, pero propios de la especie. Con la inclusión de este tercer factor, se pretende disminuir la carga innata específica del lenguaje, compartiendo con otras áreas cognitivas procesos de cómputos, que, si bien son de dominio general, se expresan en cada área de manera particular.

A partir de lo expuesto, podemos intentar dar respuestas a las preguntas planteadas para este núcleo temático:

¿Cuál es la naturaleza del lenguaje humano?

La indagación de la GG reconoce el carácter multifacético del lenguaje y la imposibilidad de abordarlo todo desde una única perspectiva. Desde el punto de vista cognitivo, que es el que adoptan todas las propuestas chomskianas, se postulan aspectos específicos del procesamiento de las lenguas, y aspectos compartidos con otros sistemas cognitivos. Si bien conocer una lengua supone que sepamos cómo relacionar un conjunto de sonidos a un significado, no son justamente esos los aspectos abordados por la GG, sino que se centra en lo que media entre ellos, que correspondería al componente generativo de las lenguas y que en términos generales suele identificarse con el aspecto sintáctico de las lenguas. Es decir, su interés no abarca ni el plano de las palabras ni el del texto, sino el oracional.

El objeto de estudio de la GG es la Facultad del Lenguaje, la que puede entenderse como la bisagra entre el mundo mental y el social, el natural y el cultural, y entre los procesos cognitivos

de dominio específico y los de dominio general. La Facultad de Lenguaje es un objeto natural que se manifiesta culturalmente (PyP). Es una propiedad de la mente-cerebro. Sin embargo, la definición de lenguaje desde esta perspectiva está acotada a aquello que media entre una secuencia de sonidos o de señales (en caso de las lenguas de señas) y el significado que se le adscribe. El componente que articula estos dos planos corresponde a la sintaxis oracional, cuya principal propiedad es la combinatoriedad, pero con características particulares, como el carácter jerárquico de sus componentes y la recursividad. Ambas propiedades son fundamentales para aportar la economía propia de los sistemas lingüísticos. En esto radica la “infinitud discreta”; es decir: recursos finitos para realizaciones infinitas.

Para la GG, las gramáticas de las lenguas humanas son objetos cognitivos más que culturales, se encuentran en la mente de los hablantes, más que en los estímulos que las rodean. Su desarrollo depende de la interacción con el estímulo lingüístico del entorno, con una cierta dotación innata general (de reconocimiento de patrones o principios generales de cómputo) y otra específica del lenguaje. Mientras que su desarrollo es en gran medida natural, llegando todos los niños del planeta a manejar la sintaxis de la lengua del entorno alrededor de los 5 años, lo que varía de individuo en individuo, cultural y socialmente, no es lo que traemos como especie (y que permite la adquisición de cualquier lengua en los primeros años de vida), sino lo que hacemos con esa capacidad: la construcción de nuevos conocimientos, el desarrollo de pensamiento abstracto, la resolución de nuevos problemas, etc. Mientras que la competencia lingüística es lo

compartido por los hablantes de una lengua, lo que cambia sucede en el plano de la actuación.

¿Desde su perspectiva teórica, qué aportes permiten profundizar la comprensión de la naturaleza del lenguaje humano?

Los aportes que permiten falsar o validar la GG van más allá de lo disciplinar; su alcance explicativo no solo se evalúa lingüística sino también extralingüísticamente. Las explicaciones y descripciones realizadas en sus diferentes modelos se deben cotejar con datos aportados desde otros ámbitos de investigación tanto empíricos (desarrollo del lenguaje oral y de señas, patologías o trastornos del lenguaje), como teóricos (neuropsicología, filosofía de la mente y del lenguaje, antropología lingüística, teorías de la evolución, etc.).

El componente cognitivo de las lenguas y la discriminación de distintos procesos que median entre el sonido y el significado se coteja con estudios provenientes de distintos ámbitos:

- La etología, para diferenciar cualitativamente los sistemas de comunicación animal de los sistemas lingüísticos humanos.
- La neuropsicología, que aporta datos acerca del funcionamiento cognitivo humano.
- La psicolingüística, que aporta datos experimentales y empíricos acerca de la comprensión y producción de las lenguas y de su desarrollo.
- La antropología lingüística, al poner en relación la complejidad de las lenguas y el desarrollo cultural de las diferentes comunidades.

Es interesante destacar que las investigaciones de la GG

permitieron dar un marco epistémico a partir del cual se pudo ampliar el alcance descriptivo y explicativo de la misma Lingüística al presentar modelos cognitivos del lenguaje que abarcaron manifestaciones no reconocidas hasta hace pocas décadas atrás como lingüísticas, como es el caso de las Lenguas de señas, y ofrecieron explicaciones para interpretar el paso de los pidgin a las lenguas criollas, e interpretaciones acerca de la variación lingüística.

¿Considera necesario ir en busca de una complementariedad entre distintas perspectivas de tal manera que se pueda dar cuenta del vínculo complejo entre lenguaje-pensamiento y lenguaje-comunicación?

Las propuestas de Chomsky suponen, entre otras cosas, la distinción conceptual y epistémica entre lenguaje, comunicación y pensamiento, lo que implica también abordajes metodológicos diferenciados. Considera que, si bien están interrelacionados, los procesos cognitivos de base son diferentes. Mientras que el primero supone procesos de dominio específico, los otros dos incluyen procesos de dominio general. Esto se corrobora en los estudios de desarrollo atípico del lenguaje, que puede afectar al lenguaje y no a otros procesos cognitivos ni a la comunicación, como es el caso del TEL (trastorno específico del Lenguaje); o viceversa, casos en los que lo que está afectado son otros sistemas cognitivos, pero no el lenguaje (como algunos casos de Síndrome de Williams, o algunos casos incluidos del espectro Autista). Por otro lado, mientras que su objetivo con respecto al estudio del lenguaje se centra en la competencia o conocimiento que un hablante tiene de su

lengua, la comunicación pone en actuación ese conocimiento. Podemos pensar que con el pensamiento ocurre algo similar, ya que pone en juego diversas competencias, pero por lo inefable de su naturaleza, es difícil analizarlo. Chomsky (1986) reconoce en el estudio del lenguaje tres problemas: el problema de Platón (a través del cual plantea cómo con tan poca evidencia —pobreza de estímulos— un hablante nativo conocía tanto acerca de su lengua); el problema de Descartes (que refiere a la imposibilidad de poder determinar lo que se va a decir) y el problema de Orwell (que plantea la situación opuesta a la del problema de Platón: cómo con tanta evidencia, podemos conocer tan poco). Su objetivo fue avanzar en la comprensión del primero antes de abordar los otros dos ya que suponen cuestiones metodológicas y epistemológicas diferentes. Sin embargo, es en los dos últimos problemas donde lenguaje, comunicación y pensamiento se conectan, es en ellos donde reconoce el impacto del entorno social y cultural, donde se puede observar lo que los individuos “hacemos” con el lenguaje. Este se pone particularmente en evidencia en sus trabajos no lingüísticos, especialmente, en los referidos a la manipulación ejercida por los medios de comunicación. El hecho de no abordarlos, no quiere decir que los desconozca, sino que considera que analizarlos supone otros principios y metodología diferentes a los implicados en la investigación acerca de la naturaleza del lenguaje. Aún faltaría desarrollar modelos de funcionamiento de la mente que permitan interpretar la articulación entre estos aspectos de la mente humana. ■



Referencias

- Berwick, R. et al (2013). Evolution, brain and the nature or language. *Trends in Cognitive Sciences, Vol. 17, (2)*.
- Berwick, R. y N. Chomsky. (2016). *Por qué solo nosotros. Lenguaje y evolución*. Barcelona. Ed. Kairós.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague/Paris: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge Mass. The MIT Press.
- Chomsky, N. (2004). Beyond explanatory adequacy. A. Belletti (ed) *Structure and beyond. The cartography of syntactic structures, Vol 3*. Oxford, Oxford University Press.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design, *Linguistic Inquiry*, 36, pp 1-22.
- Eguren, L. y O. Fernández Soriano. (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Gredos
- Firth, W., M. Hauser y N. Chomsky. (2005). The evolution of the language faculty: *Clarifications and implications*. *Cognition* 97, pp 179–210
- Fodor, J. (1983). *Modularity of Mind*. Cambridge. MIT Press.
- Lenneberg, E. (1985). *Fundamentos Biológicos del Lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad.

Longa, V. M. y G. Lorenzo. (2008). What about a (really) minimalist theory of language acquisition? *Linguistics. An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences, Vol. 46 (3)*.

Longa, V.M. y G. Lorenzo. (2009). Beyond generative geneticism: rethinking language acquisition from a developmentalist point of view. *Lingua 119*, pp 1300–1315.

Pinker, S. (2001). *El Instinto del Lenguaje*. Madrid: Alianza.





Planteos filosóficos contemporáneos sobre el lenguaje

Marta Palacio es Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba y Periodista por el Colegio Universitario de Periodismo “Obispo Trejo y Sanabria”. Se desempeña como Profesora Titular por concurso de *Metodología de la Investigación Científica* y Profesora Adjunta de *Introducción al Pensamiento Filosófico* en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha dirigido numerosos Proyectos de Investigación interdisciplinarios, algunos en cooperación internacional. Las principales líneas de investigación de su producción académica son: filosofía contemporánea, epistemología y metodología de las ciencias, teoría feminista y estudios culturales. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas y capítulos en libros colectivos. Publicó la obra: *La mujer y lo femenino en el pensamiento de Emmanuel Levinas: Un debate de género en torno a la alteridad femenina*, Córdoba, EDUCC, 2008. Ha sido editora de la obra *Agustina Palacio. La heroína del Bracho*, Córdoba, Buena Vista, 2011. Su producción científica puede consultarse en: <https://cordoba.academia.edu/MartaPalacio>

- La presente exposición tiene sólo la pretensión de retomar sucintamente —dado el escaso espacio— tres originales planteos filosóficos sobre el lenguaje ubicados en el giro lingüístico, aunque con matices propios, que salen al cruce de los estudios de la lingüística contemporánea, problematizando sus orientaciones, tesis y conceptos.

Me refiero, en primer lugar, a la tematización sobre la paradójica *naturaleza ontológica del lenguaje* que realiza Giorgio Agamben¹. Mediante una cuidadosa labor de indagación arqueológica sobre la cuestión que recurre a la filología como instrumento, Agamben logra poner en diálogo los sedimentos filosóficos griegos encontrados sobre el lenguaje como *doble articulación* con los conceptos desarrollados por la naciente ciencia lingüística de Saussure y Benveniste.

En segundo lugar, presentaré un pantallazo sobre la teoría del lenguaje elaborada por Hans-Georg Gadamer², quien lo concibe como *un trascendental ontológico*, esto es como el elemento

¹ Giorgio Agamben (1942-). Filósofo italiano, formado con Heidegger, traductor de la obra de W. Benjamin al italiano, y reconocido internacionalmente por la gran erudición y el talante filosófico agudo de sus numerosas obras. Ha estudiado como pocos las fuentes de la cultura de occidente vinculándolas con planteos y problemas contemporáneos. Su versátil y amplio trabajo filosófico ha quedado condensado en más de treinta publicaciones sobre lingüística, estudios literarios, política, teología, metafísica. Resumiré esta arqueología agambeniana centrándome en una de sus últimas obras, *¿Qué es la filosofía?* ([2016] 2017) si bien el autor se ha referido a la cuestión del lenguaje en varios trabajos, entre los que se destacan: *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental* ([1977]2006); *El lenguaje y la muerte* ([1982] 2008); *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento* ([2008] 2010).

² Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Filósofo alemán, discípulo de Heidegger y fundador de la nueva hermenéutica. Es autor de numerosos trabajos sobre Platón, historia del pensamiento, estética. En esta conferencia recuperaré sus conceptos principales sobre el lenguaje de su obra magna, *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* ([1960] 2007), aunque ha desarrollado interesantes planteos en: *El giro hermenéutico* ([1995] 1998); *Hermenéutica, estética e historia. Antología* (2013) entre otras obras.

constituyente de la inteligibilidad de lo real, puesto que el sentido de lo real es producido en y por el lenguaje; idea compendiada en la famosa apostilla gadameriana “el ser que puede comprenderse es lenguaje” (Gadamer, [1960] 2007, p.17).

Por último, me explayaré sobre la concepción ética del lenguaje que propone Emmanuel Levinas³, para quien la *relación con el Otro* que posibilita el lenguaje es una condición empírica y trascendental de la ética universal.

La filosofía contemporánea insiste, en todo su análisis del lenguaje, ciertamente con razón, en su estructura hermenéutica y en el empeño cultural del ser encarnado que se expresa. ¿No se ha olvidado acaso de una tercera dimensión: la dirección hacia el Otro, que no es solamente colaborador y vecino de nuestra obra cultural de expresión...sino un interlocutor? (2001, p.57).

Lenguaje y metafísica

Agamben ([2016] 2017) focaliza las reflexiones sobre el lenguaje iniciadas por la filosofía griega, la que tempranamente define al hombre como “el viviente que tiene el lenguaje” (p.10)

³ Emmanuel Levinas (1906-1995), filósofo judío francés, discípulo de Husserl y Heidegger, conocido como el “filósofo de la alteridad” por el sostenido esfuerzo de toda su obra de establecer la primacía ética de la alteridad por sobre la mismidad, la lógica identitaria y totalizante. Levinas tematiza la cuestión del lenguaje en varios de sus trabajos, en sus obras principales: *Totalidad e infinito* ([1961] 1977), *De otro modo que ser o más allá de la esencia* ([1974] 1995); y en otros textos: *Humanismo del otro hombre* ([1972] 2001), *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger* ([1967] 2005).

indicando con ello el hecho empírico de que los hombres hablan, pero además que existe una unión indisoluble entre la humanidad y el lenguaje. Debido a esta condición, difícil de definir, dada por el hecho que todos los seres humanos hablamos, pero no todos podemos decir por qué lo hacemos, la unidad entre racionalidad y lenguaje se halla en el rango de lo indecible; esto también nos permite comprender que el desarrollo de la metafísica en cuanto *ciencia del ser en cuanto ser* haya sido la experiencia prototípica del pensar de Occidente, pretensión luego continuada por la ciencia en su afán de describir y explicar lo real.

El término *logos*, en su doble raíz etimológica de *palabra y razón*, indica una unidad misteriosa que reenvía al ser. Relación originaria entre lenguaje y ser, entre los nombres y las cosas. La palabra emerge como relacionada al ser, el *logos* al *ontos*, eso es “la onto-logía, el hecho de que el ser se dice y que el decir se refiere al ser” (2017, p.14). Indicando como dimensión fundamental del lenguaje su estructura pre-supositiva (Aristóteles, *Categorías*): la relación ontológica de palabra y mundo, el lenguaje siempre remite a *algo* (algo que es). El lenguaje, de suyo un fenómeno relacional, reenvía a un principio no-relacionado y no-lingüístico: el ser, que está por fuera de esta relación, al que paradójicamente nombra y delimita en una palabra que lo relaciona.

Platón y Aristóteles, considerados los fundadores de la gramática, advirtieron como una propiedad insuperable del lenguaje verbal humano su escisión y articulación en dos planos diferentes de la significación: el de la lengua, del nombre y lo semiótico (la *langue* de Saussure, lo semiótico de Benveniste); y el plano del discurso, del acto de palabra o de lo semántico (la *parole*

de Saussure, lo semántico de Benveniste). Esta escisión original del lenguaje —descubierta tempranamente por la reflexión griega sobre el ser— lleva a que el ser esté siempre dividido en esencia y existencia, potencia y acto. “Y el lenguaje que lo dice está ya dividido siempre en lengua y discurso, sentido y denotación ¿cómo es posible el paso de un plano al otro? ¿Y por qué el ser y el lenguaje están constituidos de tal modo que implican originariamente este hiato?” (2017, p.17)

Esta estructura fundamental del lenguaje humano lo distingue de todos los otros lenguajes y hace posible la ciencia y la filosofía puesto que ambas tratan sobre el ser.

“La intencionalidad fundamental de la palabra humana es esta: siempre está en relación con algo que ya presupone como no-relacionado” (p.12). Gran descubrimiento de los griegos: el carácter presupositivo y ontológico del lenguaje: “El ente en tanto *ente* y el ente en tanto *se dice* ente son inseparables” (p.15). Los vocablos de una lengua se refieren al mundo y las cosas. La civilización que hemos creado se basa en una “interpretación (*hermeneía*) del acto de palabra, en el desarrollo de ciertas posibilidades cognoscitivas que estarían contenidas e implicadas en la lengua” (p.18). Al hablar establecemos constantemente conexiones significantes —tanto entre palabras, letras, conceptos como con las cosas— y esto tuvo una función determinante en el pensamiento occidental que posibilitó el nacimiento de la metafísica y las ciencias.

La naturaleza paradójica del lenguaje yace en esa articulación, concluye Agamben: “El no poder decirse a sí mismo mientras dice otra cosa, su estar siempre extáticamente *en el lugar de otro* es

la signatura inconfundible y, a la vez, la mancha original del lenguaje humano” (2017, p. 22).

Agamben problematiza a la lingüística contemporánea al señalar la fase de agotamiento antropogénico en que se encuentra, signada tanto por una reducción de la concepción del lenguaje humano a semiosis, como por la concepción biologista de la lengua y la consiguiente elusión de su potencia histórica, preparatorias del terreno de la informatización del lenguaje humano como código comunicativo muy similar al de los animales.

Lenguaje y mundo

Los planteos de H.G. Gadamer ([1960] 2007) sobre el lenguaje como modelo universal del ser y del conocimiento parten de recuperar la tesis humboltiana de la dimensión productiva del lenguaje (*enérgeia*) y la articulan con la tesis heideggeriana del lenguaje como *la casa del ser* (Heidegger, 1927). A partir de esta herencia conceptual, Gadamer enfatiza la *naturaleza hermenéutica del lenguaje*, que a la vez que representa refiriéndolo, constituye al mundo.

En primer lugar, concibe al lenguaje bajo el modelo del *diálogo* para explicar la experiencia hermenéutica de la comprensión basada en el acuerdo y aplicación de sentido en el acto dialógico. “El lenguaje es el medio en que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa” (2007, p.462). El verdadero ser del lenguaje se da en la conversación, en el mutuo entendimiento: “El lenguaje es por su esencia el lenguaje de la conversación” (2007, p.535). La situación del diálogo y de la

traducción de textos son expuestos como ejemplos del acuerdo hermenéutico que se produce en y por el lenguaje. Cuando el asunto accede al lenguaje, los signos cobran sentido, y el texto habla: es allí cuando se produce la interpretación. Esta situación es lo que el autor denomina “conversación hermenéutica” (2007, p.466): “El texto hace hablar a un tema, pero quien lo logra es en último extremo el rendimiento del intérprete. En esto tienen parte los dos” (2007, p.466). La comprensión del texto, cuyo acabamiento es la interpretación, se da por una resurrección del sentido del texto que realiza el intérprete en conversación con sus ideas: esto es la *fusión de horizontes*: la cosa común que surge entre el texto e intérprete; el texto obtiene la palabra.

Gadamer a través del fenómeno hermenéutico señala el límite para pensar el lenguaje que desde los griegos se patentizó acuciantemente, dado que “el lenguaje es el lenguaje de la razón misma” (2007, p.482) y se oculta al pensamiento en cuanto pretendemos pensarlo.

Gadamer retoma y rehabilita decididamente el contenido histórico-cultural depositado en las lenguas como expresión de la razón humana en su relación con las cosas, indicando la pobreza de una consideración meramente formal del lenguaje.

En segundo lugar, el planteo gadameriano centraliza la función de *productividad* del lenguaje que se manifiesta en las lenguas como *poder hacer* o *energía histórica*; potencia que constituye la acepción del mundo que transmiten las lenguas al comunicar aquello que se ha hablado. “El que tiene lenguaje tiene el mundo” (2007, p.543). En esto yace la esencia del lenguaje: en la *enérgeia* lingüística. El lenguaje como lo propiamente humano

expresa la lingüística originaria del estar-en-el-mundo del hombre, que se trasmite en la tradición que es de suyo lingüística, y es la base de la multiplicidad histórica de lenguas que de modos diversos “dejan hablar a lo que es, tal como se muestra a los hombres, como ente y como significante” (2007, p.546), dejan mostrarse el ente ante el hombre. Por eso las lenguas son acepciones del mundo.

El hablar yace sobre la infinitud de sentido por desplegar e interpretar en el acontecimiento hermenéutico de la palabra; acto que devela una pertenencia a una tradición lingüística: esta tradición que llega a nosotros debe acceder de nuevo al lenguaje en nuestra comprensión e interpretación. Es por ello por lo que “el lenguaje nos habla” y toda interpretación es de suyo discursiva e histórica. “Cada palabra hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece, y deja aparecer el conjunto de la *acepción del mundo* que le subyace.” (2007, p.549)

Lenguaje y ética

Para comprender la compleja tematización sobre el lenguaje y el giro ético del lenguaje⁴ realizado por E. Levinas, es necesario tener presente el punto de partida de su filosofía: la primacía del Otro⁵.

⁴ Esta cuestión puede ampliarse en: Palacio, M. (2015). “La vulnerabilidad fundando la ética de la solidaridad y la justicia”. *Análisis. Revista de Investigación filosófica*, Vol. 2, n° 1, 29-47.

⁵ El autor emplea la mayúscula para referirse al Otro, indicando con el grafismo la trascendencia inabarcable de la alteridad.

Levinas invierte el movimiento regresivo de la intencionalidad de la conciencia a partir de la categoría de *deseo metafísico*. Con el deseo se produce la salida del yo hacia el otro, del mismo al otro, pero que –a diferencia de la intencionalidad de la conciencia de la fenomenología husserliana–, es salida sin retorno sobre el yo o mismidad. Deseo metafísico, insistente vía abierta hacia la exterioridad que no concluye su movimiento: ni arriba a la alteridad ni retorna a la mismidad.

A partir de aquí Levinas articula argumentativamente de un modo originalísimo las categorías de *deseo* y *lenguaje*; ambas expresan la relación con la alteridad, de tal tipo que no reduce regresivamente el otro al mismo ni lo subsume en identificación totalizante del yo.

El *deseo metafísico* al igual que el *lenguaje* es puente de salida del ego hacia la exterioridad; instaura la relación del sujeto con el otro, donde la iniciativa de la relación no brota ya del sujeto ni de su actividad intencional, sino que es provocada por la proximidad del otro que irrumpe y se *revela*, afectándolo y provocándole el *deseo del otro*; movimiento de salida hacia la alteridad que no retorna sobre sí. “El deseo metafísico tiende hacia lo totalmente otro, hacia lo absolutamente otro.”, afirma Levinas (1977, p.57).

Con la noción de deseo Levinas halla una vía para salirse de la metafísica de la presencia: el deseo es deseo, *deseo de una ausencia* o de un porvenir, dando las bases para pensar un *otro absolutamente otro*. El lenguaje, como el deseo metafísico, es una relación con el Otro que es contacto a través de una distancia o vacío. El lenguaje, como el deseo, hace que el Mismo⁶ se relacione con el Otro, manteniendo su trascendente alteridad sin anularla ni

⁶ Levinas se refiere al yo con el vocablo “Mismo” para indicar que la esencia del yo es identificación consigo, mismidad.

integrarla en la identificación del yo. Por ello el lenguaje es para Levinas *respuesta ética* dada al rostro del Otro en la relación, condensada en el mandato bíblico “No matarás”.

Esta concepción del lenguaje se diferencia de la del último Wittgenstein, que postula múltiples juegos del lenguaje, tantos como formas de vida de los sujetos hablantes, y como aquello que sostiene nuestros mitos (Wittgenstein, 1953; 1976); ni es lo que abre los horizontes de sentido y posibilita la inteligibilidad ni constituye el mundo para el sujeto (Gadamer, 1960), ni es la relación privilegiada con el ser (Heidegger, 1927). Con el planteo levinasiano, el lenguaje se trastoca en un *trascendental-empírico* que posibilita la relación ética del cara-a-cara. La relación con el otro tiene la estructura del lenguaje, que a la par que mantiene un vínculo de obligación, el imperativo de respetar (*respondere, responsabile*) al Otro por parte del Mismo (yo), mantiene la *separación* o la *diferencia* radical entre ambos.

La relación con el otro es una relación ético-lingüística: la relación ética se concibe como lenguaje en el nivel del lenguaje en que *la palabra que responde se responsabiliza del otro*, se hace cargo de él, sale de sí hacia el otro bajo el mandato ético de la responsabilidad irrecusable. No es ontología, comprensión por iluminación, que engloba y subsume la alteridad del otro en su visión, en el concepto o en la tematización. El otro no se halla en el nivel de la representación, sino que quiebra la adecuación sujeto-objeto; rompe la sincronía de la conciencia intencional. Levinas recupera la función expresiva del lenguaje para indicar un modo de relación con la alteridad distinto de la tematización o función significativa que sincroniza al mismo con el otro en la correlación

sujeto-objeto. Esta “revelación del Otro” (1987, p.96) que insta-
taura la pragmática del lenguaje, supone la pluralidad de inter-
locutores, separados, extraños y trascendentes entre sí, en cuya
relación se despliega la semántica del lenguaje. El lenguaje no es
un simple intercambio de informaciones, sino que “la esencia del
lenguaje es amistad y hospitalidad” (1977, p.309). He aquí el giro
ético-hermenéutico levinasiano: Levinas ha situado la *significación*
en la ética, en el rostro del otro que es el primer discurso. ■



Referencias

- Agamben, G. (2016). *¿Qué es la filosofía?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Gadamer, H. G. (2007). [1960]. *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Heidegger, M. (1980). [1927]. *Ser y tiempo*. México: Fondo de cultura económica.
- Levinas, E. (1977). [1961]. *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Levinas, E. (2001). [1972]. *Humanismo del otro hombre*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Levinas, E. (1987). [1974]. *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Wittgenstein, L. (2017). [1953] *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Trotta.
- Wittgenstein, L. (1992). [1976]. *Observaciones a la rama dorada de Frazer*. Madrid: Tecnos.



II

En torno al análisis del discurso



Diálogo en torno al análisis del discurso: una mirada a la metafunción interpersonal y a la variable Tenor del Contexto de Situación (sistemas de opciones en la representación de interacciones sociales)

Ann Montemayor-Borsinger es Doctora en Lingüística por la Universidad de Glasgow. Hizo maestrías en la Universidad de Bristol (Lingüística Aplicada), en la UNAM México (Ciencias Sociales), y su licenciatura en la Universidad de Ginebra. Está actualmente a cargo de las cátedras de Análisis del Discurso y Lingüística II en la Universidad Nacional de Río Negro, donde es directora del Laboratorio de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza – LELLAE. Trabaja también en lengua inglesa en el Instituto Balseiro, Universidad Nacional de Cuyo. Ha sido profesora e investigadora invitada en varias universidades nacionales y del extranjero. Sus investigaciones se centran en el desarrollo de la Lingüística Sistémico-Funcional en español, francés e inglés, y dirige varios proyectos relacionados con estos temas. Tiene numerosas publicaciones nacionales e internacionales y recibió becas internacionales, entre ellas el Overseas Research Award otorgado por el comité de rectores de universidades del Reino Unido, el PSPA (UNAM), y el CIMO (Gobierno de Finlandia).

■ Reflexiones iniciales

En esta ponencia hacemos dialogar a la LSF con otras teorías lingüísticas, enfocando en particular en la metafunción interpersonal propuesta por Halliday ya muy a principios de los años 70 del siglo pasado (cf. Halliday, 1970, 1971). Este diálogo se entabla con las propuestas que hizo Benveniste unos años antes (cf. Benveniste, 1956, 1958, 1963) sobre lo que llama la comunicación intersubjetiva, un concepto de relevancia para el desarrollo de la Teoría de la Enunciación. El diálogo se entabla también entre la variable Tenor del Contexto de Situación propuesta por Halliday (cf. 1974, 1978), y perspectivas más cognitivas que estudian las relaciones entre gramática, semántica y pragmática. En particular pondremos a dialogar la noción de distancia social propuesta por Escandell Vidal (cf. 1998, 2005) con el Tenor de la situación.

Como antecedentes se puede además hacer dialogar la idea de metafunción interpersonal, de comunicación intersubjetiva, y, a nivel del contexto, de distancia social y de Tenor de la situación con concepciones que propusieron varios pensadores soviéticos en los años 20 del siglo pasado. Como se sabe, a diferencia del Cours de Saussure, planteaban que el lenguaje era eminentemente de naturaleza social y dialógica. Voloshinov (1992 [1929]: 120-121), por ejemplo, habla de la palabra como un puente construido entre el yo y el otro. En cuanto a Bajtín, hizo críticas directas al siguiente esquema de Saussure:



“Aquel oyente, que con su pasiva comprensión, se representa como pareja del hablante en los esquemas de los cursos de lingüística general, no corresponde al participante real de la comunicación discursiva...” (Bajtín [1930-1960]: 258).

El texto: diálogo entre la metafunción interpersonal de Halliday y la comunicación intersubjetiva de Benveniste

Desde la perspectiva léxico-gramatical de Halliday, el tiempo verbal y el tipo de pronombres personales elegidos son cruciales para la representación de interacciones sociales. Sugiere que cada metafunción tiene un tipo preferido de estructura, y para la metafunción interpersonal sugiere lo siguiente (adaptado de Halliday y Matthiessen 2004:61):

Metafunción	Tipo de significado	Condición en la cláusula	Tipo preferido de estructura
interpersonal	representar interacciones sociales	cláusula como intercambio	prosódica con las distintas prosodias del imperativo, del declarativo, etc., plasmadas por medio de diferentes estructuras de Modo/Mood (sujeto gramatical, desinencia verbal y adjuntos modales).

Benveniste, también desde una perspectiva léxico-gramatical, por ejemplo en su artículo *De la Subjetividad en el Lenguaje* (1958), sugiere enfocar el análisis de la comunicación intersubjetiva mirando principalmente la inscripción de los interlocutores en el texto con los pronombres personales, y la expresión de la temporalidad y de la modalización. En la cita siguiente podemos apreciar como de hecho se refiere a las elecciones que se hacen en esta misma estructura de Modo/Mood:

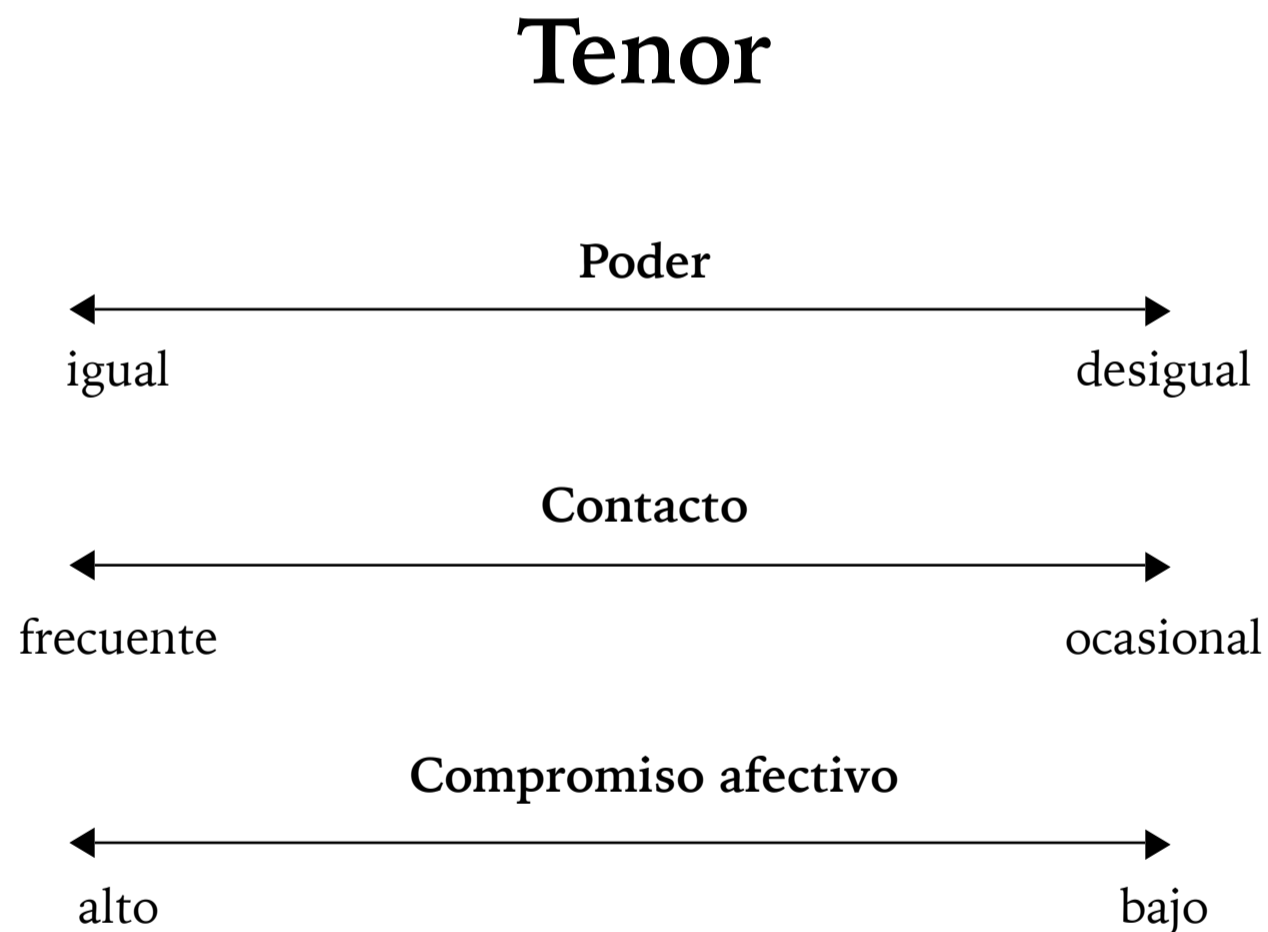
Los pronombres personales son el primer punto de apoyo para este salir a luz de la subjetividad en el lenguaje... [...]... bajo la dependencia del *yo* que en [una instancia de discurso] se enuncia. Fácil es ver que el dominio de la subjetividad se agranda más [al] anexarse la expresión de la temporalidad. Cualquiera que sea el tipo de lengua, por doquier se aprecia cierta organización lingüística de la noción de tiempo. Poco importa que esta noción se marque en la flexión de un verbo o mediante palabras de otras clases (partículas; adverbios; variaciones léxicas, etc.) —es cosa de estructura formal. (Benveniste, 1958:183).

En otras palabras, Benveniste se refiere a las elecciones que se hacen en sujeto gramatical, desinencia verbal y *palabras de otras clases* es decir adjuntos modales, todos elementos de la estructura de Modo/Mood distinguida por Halliday.

El contexto: diálogo entre perspectivas sistémico-funcionales y cognitivas

La Lingüística Sistémico Funcional relaciona las elecciones léxico-gramaticales típicas de la metafunción interpersonal con la variable Tenor del Contexto de Situación. Eggins (2004: 100),

siguiendo a Halliday, sugiere que existen tres variables fundamentales que afectan el Tenor de la situación. Una tiene que ver con las relaciones de poder que existen entre los interlocutores, si son relaciones de igualdad o de desigualdad por ejemplo, y de qué tipo, otra con la frecuencia de contacto, y la tercera con el grado de compromiso afectivo que existe entre los interlocutores. Eggins (2004: 100) representa estos tres aspectos del Tenor de la situación de la siguiente manera:



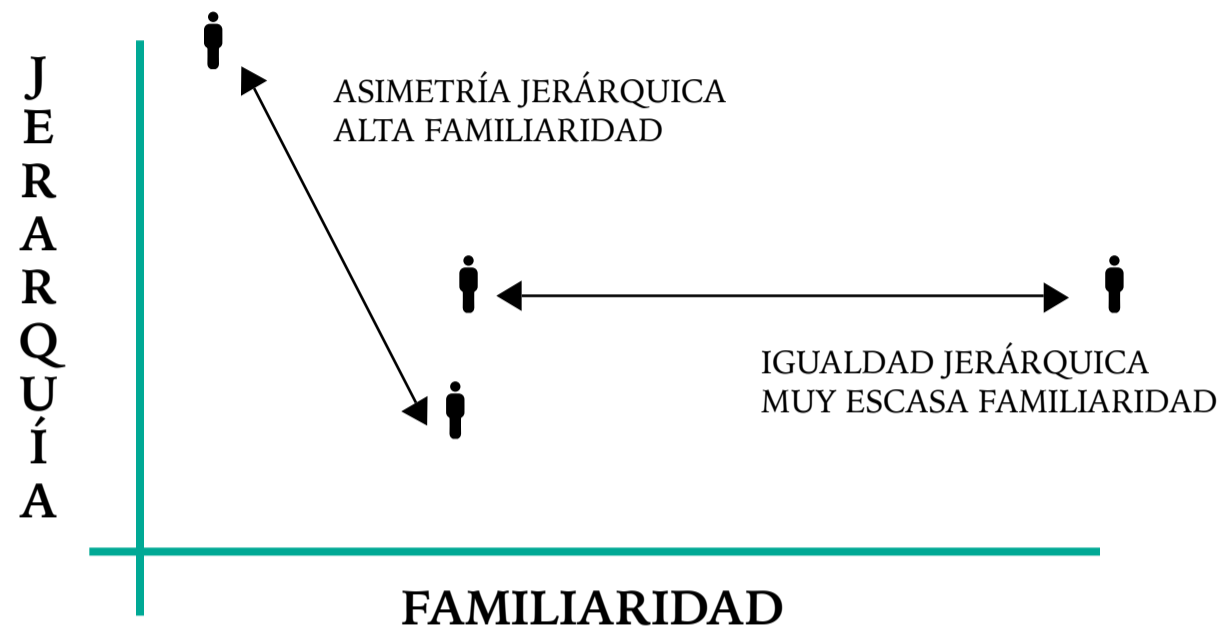
Es llamativo comparar esta representación con lo que propone Escandell Vidal, quien parte de perspectivas más generativas y cognitivas para desembocar en perspectivas pragmáticas: “En el modelo de comunicación que hemos propuesto, han aparecido varios conceptos que nos permiten establecer distinciones algo más nítidas, que harán posible, a su vez, identificar diferentes factores. Uno de esos factores es el que hemos denominado *distancia social*” (2005:57). Para Escandell Vidal esta distancia social constituye “una medida de la relación entre dos interlocutores que tiene componentes objetivos y subjetivos, individuales y sociales” y propone dos ejes principales que llama el *eje de jerarquía* y el *eje de familiaridad*:

Ejes que atraviesan la Distancia Social



Y da ejemplos como el siguiente (Escandell Vidal, 2005:64):

Ejes que atraviesan la Distancia Social



Pero, por supuesto, al igual que la Lingüística Sistémico Funcional, subraya que “no puede hablarse de una concordancia mecánica entre las propiedades físicas y objetivas de los hablantes, de un lado, y la distancia que se expresa lingüísticamente del otro” (2005:65).

Algunas reflexiones más “finales”

Una prueba contundente de la vigencia del pensamiento de Halliday, quien en todo momento exploró el lenguaje como semiótica social, como recurso para significar, es este congreso ALSFAL 2017. Por otro lado Benveniste es “un lingüista que no dice ni oculta, sino que significa” (Kristeva, 2014:17) y de allí, la vigencia de su pensamiento hoy (cf. Dufaye y Gournay, 2013).

En cuanto al metalenguaje utilizado por uno y por otro, se puede hablar de *metafunción interpersonal* o de *comunicación intersubjetiva*, pero en ambos casos se manifiestan en exactamente las mismas estructuras gramaticales. Asimismo distintos paradigmas lingüísticos hablan de *Tenor* o de *distancia social*, pero ambos tienen en cuenta las mismas variables del contexto. Lo que sí diferencia la Lingüística Sistémico Funcional de otras teorías lingüísticas es su visión de la relación probabilística, dinámica y dialéctica que existe entre texto y contexto. Este poderoso modelo tripartito, Interpersonal-Tenor (brevemente discutida aquí), Ideacional-Campo, Textual-Medio (Medio en el sentido de “Mode” para no confundir esta variable de contexto de la estructura gramatical de Modo, en el sentido de “Mood”), provee una metodología a la vez flexible y sistemática para el Análisis del Discurso. ■



Referencias

- Bajtin, M. (trad. 1982). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, pp. 248-293.
- Benveniste, E. (1971[1956]). *La naturaleza de los pronombres. Problemas de lingüística general I* México: Siglo XXI, pp. 172 - 178.
- Benveniste, E. (1971[1958]). *De la subjetividad en el lenguaje. Problemas de lingüística general I* México: Siglo XXI, pp. 179 – 187.
- Benveniste, E. (1971 [1963]). *Ojeada al desenvolvimiento de la lingüística. Problemas de lingüística general I* México: Siglo XXI, pp. 20 - 32.
- Dufaye, L. y L. Gournay. (2013). *Benveniste après un demi-siècle: Regards sur l'énonciation aujourd'hui*. Paris: Éditions Ophrys.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter Publishers: Londres y Nueva York.
- Escandell Vidal, M.V. (1998). *Cortesía y Relevancia, La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*. H. Haverkate; G. Mulder; C. Fraile (eds.) Haverkate, pp. 7-24 Amsterdam: Rodopi.
- Escandell Vidal M.V. (2005). *La Comunicación*. Madrid: Gredos.
- Halliday, M.A.K. (1970). Language Structure and Language Function. J. Lyons (Ed.) *New Horizons in Linguistics*. Penguin pp. 140-165.
- Halliday, M.A.K. (1971). Language in a Social Perspective. *Educational Review*, 23.3, pp. 165-188.
- Halliday, M.A.K. (1974). Language and Social Man. Schools Council Programme in Linguistics and English Teaching: *Papers Series II, Vol. 3*. Londres: Longman.
- Halliday, M.A.K. (1978 trad. 1982). Una interpretación de la relación funcional entre el lenguaje y la estructura social. El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado, México: Fondo de Cultura Económica pp. 237-249.

Kristeva, J. (2014). Émile Benveniste, un lingüista que no dice ni oculta, sino que significa. *Émile Benveniste últimas lecciones*, México: Siglo XXI, pp. 17-51.

Voloshinov, V. N. (Bajtin, M.) (1992). *Marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza (1929).





Estudios del discurso desde una perspectiva social-ideológica y semiótica

Teresa Oteíza obtuvo su Ph.D por la University of California, Davis. Actualmente se desempeña como Profesora Asociada y Jefa del Doctorado en Lingüística en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de investigación incluyen los Estudios Críticos del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional, el discurso de la historia y la relación entre lenguaje, educación e ideología. En la actualidad desarrolla una investigación titulada “El lenguaje de la valoración en español. Descripción y sistematización de recursos para construir intersubjetividad”. Entre sus publicaciones se encuentra el libro titulado *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales, Cuarto Propio* (2011), editado junto con Derrin Pinto y *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la reconstrucción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*, Frasis Editores (2006).

- En esta presentación abordo en primer lugar el posicionamiento teórico desde el cual me posiciono como analista del discurso. Para esto tomo en consideración algunos aspectos que considero fundamentales para explorar el mundo social en su expresión discursiva desde las perspectivas ontológica, epistémica y axiológica. A continuación, me refiero a algunas herramientas metodológicas que están en consonancia con las posturas teóricas sustentadas. Con el objetivo de situar mi planteamiento como analista del discurso, me refiero a la investigación que hemos realizado junto con Claudio Pinuer, investigador de la Universidad de Concepción, Chile, en torno a la construcción discursiva del pasado reciente chileno de violación a los derechos humanos cometidos por la dictadura civil-militar de Augusto Pinochet (1973-1990), los discursos sobre la transmisión y construcción de la memoria por parte de las nuevas generaciones de jóvenes chilenos y los procesos de historización de la memoria en las clases de historia. Finalmente, me refiero brevemente a la posibilidad de trasladar las herramientas metodológicas y las categorías teóricas desarrolladas para esta área de estudio a otros campos discursivos.

El lenguaje, el discurso...

Desde una perspectiva teórica y metodológica, hemos abordado los estudios del discurso desde un enfoque social y semiótico tomando en consideración su expresión multimodal. Asimismo, nuestro análisis se ha centrado en poder comprender cómo se van construyendo los posicionamientos ideológicos de los

discursos y las maneras en que se legitiman y deslegitiman posiciones sociales respecto de las memorias del pasado reciente chileno. Por lo mismo, desde una perspectiva axiológica, adscribimos a una posición crítica, en tanto nos interesa dar cuenta de las manifestaciones discursivas de situaciones de inequidad social y también positiva, dado que consideramos fundamental relevar los discursos celebratorios y alternativos que circulan en nuestras comunidades. Así, si tomamos en cuenta que, por ejemplo, investigar sobre las manifestaciones discursivas de la transmisión de la memoria y de la historicidad de la memoria en una sociedad responde a un proceso complejo, nuestra perspectiva considera relevante y necesario incorporar categorías analíticas de otras teorías sociales, las cuales son observadas desde un prisma semiótico en su realización discursiva.

Dado que todo posicionamiento teórico requiere de parte de nosotros como investigadores una postura ontológica, parto por esta arista y luego me detengo en lo epistémico, lo axiológico y lo metodológico.

Desde una perspectiva ontológica adscribimos a las formulaciones tempranas de Halliday en cuanto a que el lenguaje y la sociedad se encuentran en una relación de mutua interdependencia (1978), esto es, en una relación de influencia bidireccional. La realidad social es construida en parte por el lenguaje y el lenguaje va siendo construido por la realidad social. De este modo, consideramos el lenguaje y en particular el discurso, en cuanto fenómeno semiótico situado, como una práctica social o, de manera más específica, como una práctica discursiva de la práctica social. El sistema del lenguaje, en tanto cuarto

orden semiótico, evoluciona con los sistemas sociales, biológicos y físicos (Halliday, 1992). El sistema de la lengua es concebido entonces como un sistema dinámico, abierto y como un conjunto de recursos para construir significados que se organizan internamente de manera sistemática (Halliday, 1992; Halliday & Matthiessen, 2014). Se trata así de un sistema que es permeable, poroso a los cambios y a las transformaciones sociales. Nos aproximamos al discurso porque nos permite acceder a fenómenos sociales desde su expresión discursiva. Esto implica necesariamente el movimiento recursivo entre los niveles de análisis más macro y abstractos y los niveles de análisis más micro y concretos. Este *ir y venir* es lo que por un lado le da sentido a un estudio del discurso, pero sabemos, al mismo tiempo, le plantea uno de sus mayores desafíos.

Desde una perspectiva teórica y epistémica, en concordancia con nuestra concepción del lenguaje y su imbricación con la realidad social, consideramos necesaria una aproximación funcional al estudio del mismo que privilegie la función por sobre las realizaciones estructurales. De manera particular, adscribimos a la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) para abordar nuestros estudios discursivos. Esto implica organizar nuestro trabajo desde ciertos principios basales que gobiernan esta teoría, como la mirada metafuncional al lenguaje, la consideración estratificada tanto del lenguaje como de la teorización del contexto y, como consecuencia de esta última, los principios básicos de realización, de instanciación y el principio axial.

De manera crítica, y siguiendo una distinción clave de Halliday (1992; 2014), precisamos pensar la teoría del lenguaje y las

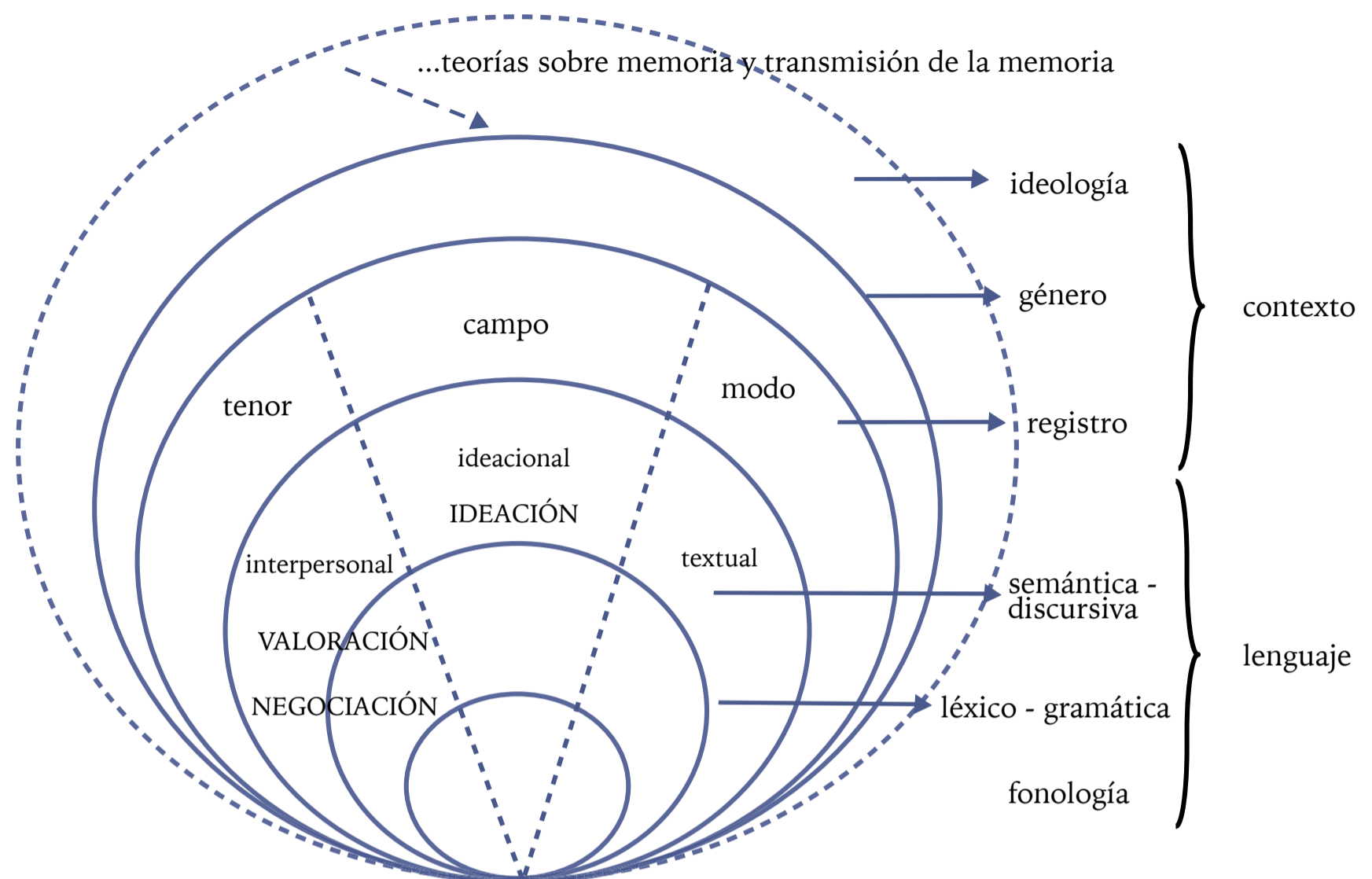
descripciones de los lenguajes particulares de manera diferenciada. Así, si tomamos una postura teórica, mirando el fenómeno lingüístico desde arriba, podremos apreciar que las funciones tienden a ser compartidas de manera más amplia entre los lenguajes y, en cambio, mirado desde las descripciones de lenguajes particulares, estos tienden a presentar diferencias que tensionan la teoría.

Desde una perspectiva tipológica de la LSF, es fundamental distinguir las teorías lingüísticas de las descripciones, esto es, la teoría es la teoría del lenguaje humano, o de otros sistemas semióticos en general, mientras que las descripciones son descripciones de lenguajes particulares, considerando la teoría y la descripción como recursos para construir lenguaje (teoría) y lenguajes (descripciones) (Caffarel *et al.*, 2004); de esta manera, se evita el peligro de imponer la descripción de un lenguaje sobre un nuevo lenguaje que se desea caracterizar, entendiendo que cada lenguaje tiene su propio potencial de realizaciones estructurales (Caffarel *et al.*, 2004; Matthiessen, 2004).

De manera similar, Martin (2017), insiste en que *la teoría de la valoración*, no es en absoluto una teoría, sino una descripción de los recursos para construir valoración en inglés que operan en el nivel discursivo-semántico. Martin se suma al planteamiento de Halliday en cuanto a la necesidad de que todo lingüista distinga entre lo que considera teoría, si bien toda descripción lingüística necesariamente está anclada teóricamente: “no existe una descripción teóricamente neutra. Las descripciones que pretenden ser teóricamente neutras están simplemente asumiendo una teorización naturalizada y dada como un hecho” (Martin, 2017:23,

parafraseando las ideas de Matthiessen y Nesbitt (1966)). O, como planteara Bernstein, una teoría puede concebirse como una L1, en donde el lenguaje es visto como un recurso y el significado como una elección, como una red de relaciones en donde los signos adquieren su valor (*valeur*) en relación al resto dentro del sistema; esta sería la lengua interna de la descripción. La descripción de los recursos para construir significados en diferentes lenguas puede ser vista como una L2. De este modo, Martin (2017) plantea que el sistema de *appraisal* o de valoración, en cuanto lengua externa de la descripción, es un L2.

Como todo analista del discurso, planteamos que el discurso está siempre situado en un contexto, y este contexto lo consideramos desde una perspectiva superviniente como semióticamente estratificado y no de modo circunviniente (Martin, 2014). Así, ontológicamente, consideramos a la sociedad mediada –parcialmente– de manera semiótica (Wertsch, 2002; Fairclough, 2013). De este modo, nuestra visión del lenguaje y de la realidad social, y de cómo el primero está en una relación de mutua interdependencia con la segunda, esto es, de mutua construcción de sentido situado, activa ciertos efectos de sentido y no otros, los que son relevantes para la comprensión de un proceso social. Este planteamiento estratificado del lenguaje y del contexto se ilustra a continuación:



Contexto y lenguaje estratificados Martin & Rose, 2007; Oteíza, 2017

Junto con un posicionamiento ontológico y epistémico, se suma otro de naturaleza **axiológica**, que en parte sitúa nuestro compromiso como analistas con la realidad social. Este posicionamiento axiológico no está divorciado de la posición ontológica y epistémica, sino que necesariamente se articula con las dimensiones previamente mencionadas de una manera coherente en el quehacer investigativo.

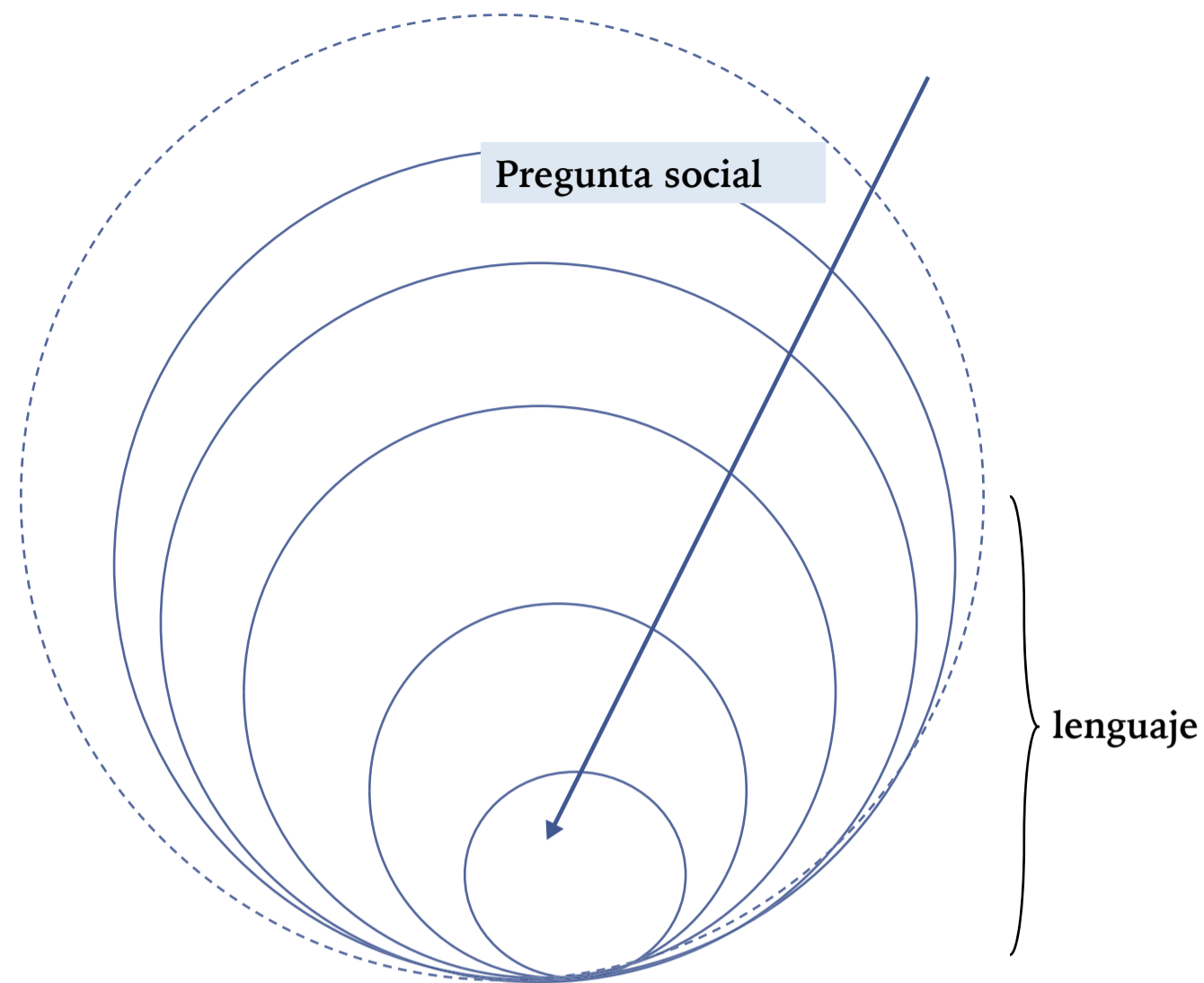
Así, por un lado, tener una postura axiológica respecto de nuestro trabajo implica asumir un compromiso ético de ¿por qué investigamos? ¿Qué nos motiva? ¿Por qué queremos comprender? Nuestra posición como analistas es siempre parcial, dado

que como todo ser humano venimos cargados de una historia, de memorias, de experiencias personales, familiares y sociales. Por otro lado, asumir una orientación como analistas críticos y positivos del discurso, implica comprometernos, aunque sea modestamente, por una sociedad más justa, más igualitaria, menos segregada y menos segregadora.

En esta misma línea de pensamiento podemos interrogarnos ¿por qué deseamos colaborar con una reflexión desde el discurso sobre los procesos de recordar y de olvidar el pasado reciente chileno? Nuestra respuesta primera es que lo consideramos necesario, nos ayuda a entendernos; les da herramientas analíticas a los estudiantes con quienes trabajamos, porque no queremos volver a vivirlo. Responde al *nunca más* de muchas de nuestras sociedades latinoamericanas que exige mirarnos y reconocernos, sobre todo pensando en quienes les resta un largo trecho de participación ciudadana y política en el país.

El mundo social...

Frente a la necesidad del analista del discurso de partir su investigación desde una pregunta de carácter social (cultural, educativa, histórica, u otra), esto es, una interrogante que no es lingüística, cabe preguntarse: ¿cómo se considera entonces en este modelo superviniente la mediación lingüística de un fenómeno social? ¿Cómo se da cuenta del fenómeno social considerado en este modelo semiótico estratificado?



Oteíza, 2017

¿Tomamos, por ejemplo, la opción circunviniente de Ruth Wodak para abordar los fenómenos de la memoria, del trauma de la memoria y de la transmisión de la memoria en una sociedad? ¿Abordamos diferentes niveles de contexto histórico, psicológico y sociológico como esta investigadora y consideramos sólo un nivel de análisis propiamente lingüístico? (Wodak, 2011; Wodak & Meyer, 2015). ¿O tomamos, por ejemplo, el modelo tridimensional de Norman Fairclough (1995; 2013) con diferentes niveles de abstracción y de realización entre las estructuras sociales y los eventos?

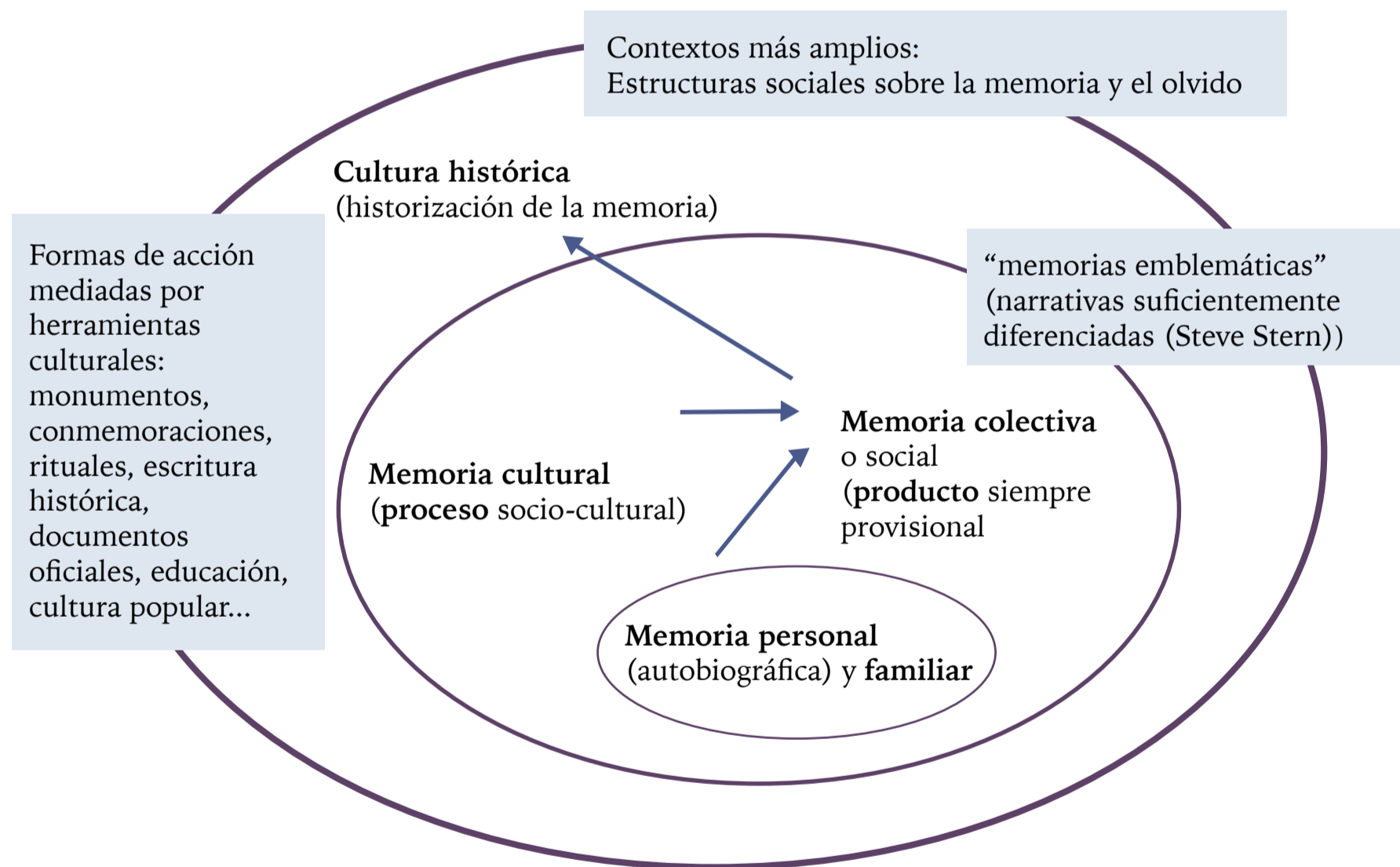
Una posibilidad es considerar que las estructuras sociales que permean toda realización en el lenguaje atraviesan todos los estratos del contexto como plantea Martin en su contexto superviniente y semióticamente estratificado (Martin & Rose, 2008; Martin, 2014; Martin, 2017). Concepción compartida por Halliday en términos de la relación superviniente del contexto respecto del lenguaje, pero no en cuanto a la estratificación semiótica del mismo, como sí postula Martin siguiendo los postulados de una semiótica connotativa y denotativa de Hjelmslev (1971), quien interpreta el lenguaje como un sistema estratificado de signos.

Asimismo, hemos tenido que resolver preguntas tales como: ¿de qué manera integramos las teorías sobre la memoria y la transmisión de la memoria a una teorización del lenguaje desde la arquitectura teórica de la LSF?

Una alternativa es que ese estrato, que en términos muy amplios planteara Martin como *ideología*, se especificara para poder reconstruir semióticamente un camino que la lingüística por sí misma no puede explicar. Y así planteamos: ¿qué significa recordar y olvidar el pasado reciente de violación a los derechos humanos para una tercera o cuarta generación de jóvenes chilenos?, ¿cómo podemos explorar estos significados desde el discurso?, ¿cómo se construye la historización de las memorias sociales de un pasado traumático en las clases de historia? y ¿cómo llegamos a establecer posicionamientos ideológicos de los diferentes actores sociales involucrados?

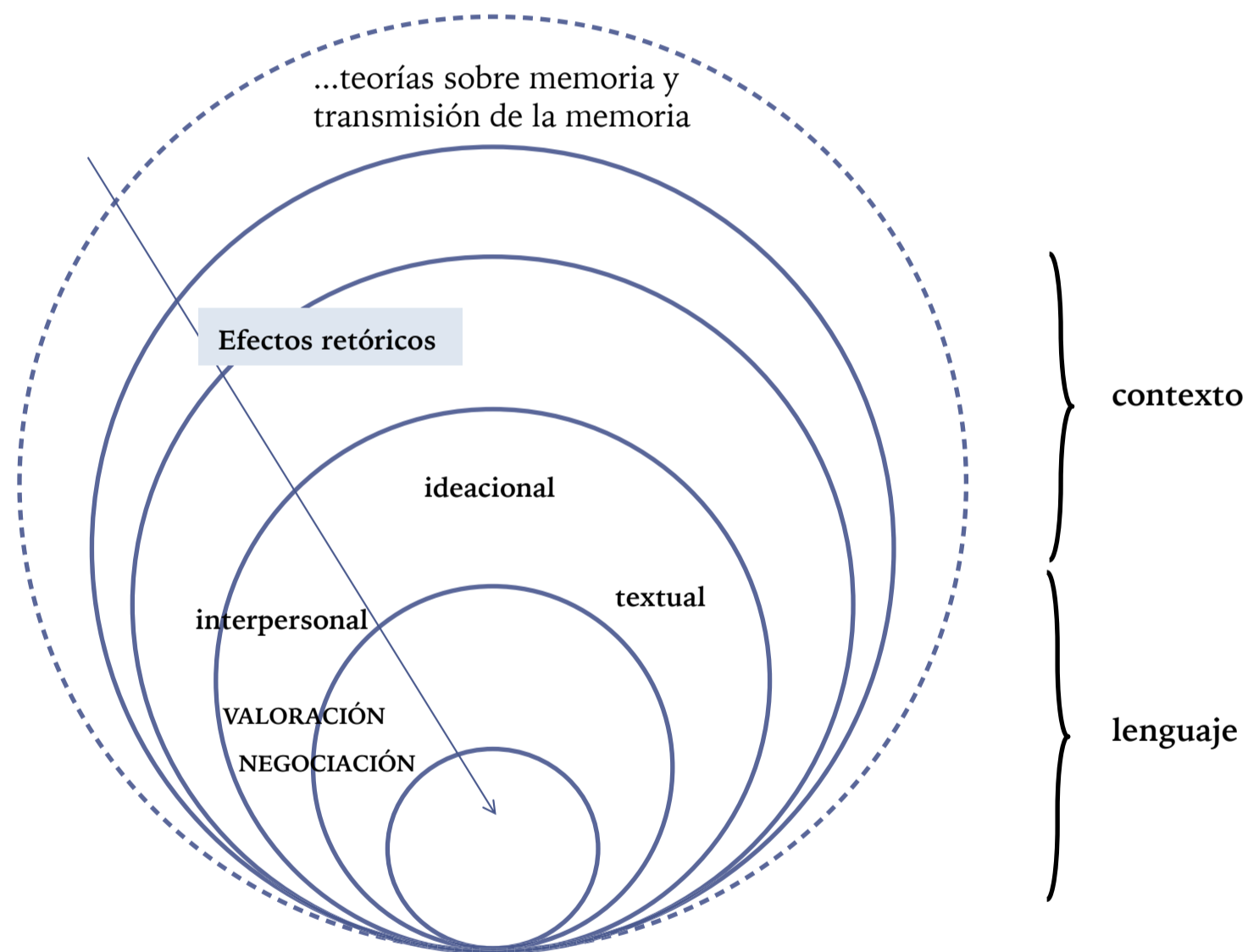
Precisamos de teorías sociales que nos colaboren con herramientas conceptuales para abordar los procesos de recordar y de

olvidar. Estas teorías que, obviamente no son lingüísticas, nos ayudan a comprender cómo se construyen sentidos a través del lenguaje. De este modo, las teorizaciones sobre la historia, la memoria y el trauma social de los pasados recientes latinoamericanos y de otras partes del mundo que se han elaborado desde la historia, la sociología, la psicología social y la filosofía, permiten acceder desde perspectivas diacrónicas a procesos sociales complejos que operan en diferentes escalas sociales: locales; translocales, regionales (Achugar, 2016).



M. Koselleck; W. Kansteiner; E. Keightley; M. Grever; P. Ricouer; S. Stern, Werstch; Oteíza

Por lo mismo, no es que estas estructuras sociales *circunscriban* al lenguaje, ya que también lo construyen en sus diferentes niveles y dimensiones. Esto es, las estructuras sociales pueden integrarse al modelo desde una perspectiva superviniente, en tanto podemos y debemos explorar el fenómeno social estudiado a nivel más macro o abstracto como expresión de las estructuras sociales que lo determinan o influyen, a la vez que explorarlo desde las instancias particulares de micro prácticas de la memoria para entender cómo operan los posicionamientos ideológicos en su manifestación discursiva.



Contexto y lenguaje estratificados Martin & Rose, 2007: Oteíza, 2017

De esta manera, como analista del discurso: miramos el fenómeno estudiado desde una pregunta social, buscamos entre los recursos del lenguaje que pueden ser más productivos y determinamos los patrones de realización de significados que puedan ser sistematizables en cuanto construyan estrategias discursivas, las cuales siempre serán parciales.

Todo este camino de decisiones ontológicas, epistémicas, axiológicas y teóricas, nos permite diseñar una **metodología de trabajo**. Este recorrido ha implicado, sin lugar a dudas, una serie de recortes y de silencios que parten desde la selección de las fuentes, como planteara Trouillot (1995). Desde esta postura, las decisiones que se tomen para abordar el análisis discursivo de un corpus seleccionado, tiene como principio basal la necesidad de realizar un análisis del discurso lingüístico que procure mostrar de la manera más explícita y sistemática posible, cómo operan los recursos de una lengua, en sus respectivos sub-potenciales de co-ocurrencia de patrones para construir significados en situaciones dadas de prácticas discursivas. De manera consecuente, la constitución de un corpus de análisis es un proceso complejo que siempre responde a una selección. Así, por ejemplo, para el estudio de las prácticas situadas de la transmisión y construcción de la memoria del pasado reciente chileno de violación a los derechos humanos hemos seleccionado, siguiendo un principio de intertextualidad, instancias de interacción de práctica pedagógica de aula de historia, discursos emanados por decretos del Estado chileno, discursos especializados, textos escolares oficiales y manuales de historia, y posiciones personales y familiares de profesores y estudiantes.

Nuestra investigación social-ideológica y semiótica...

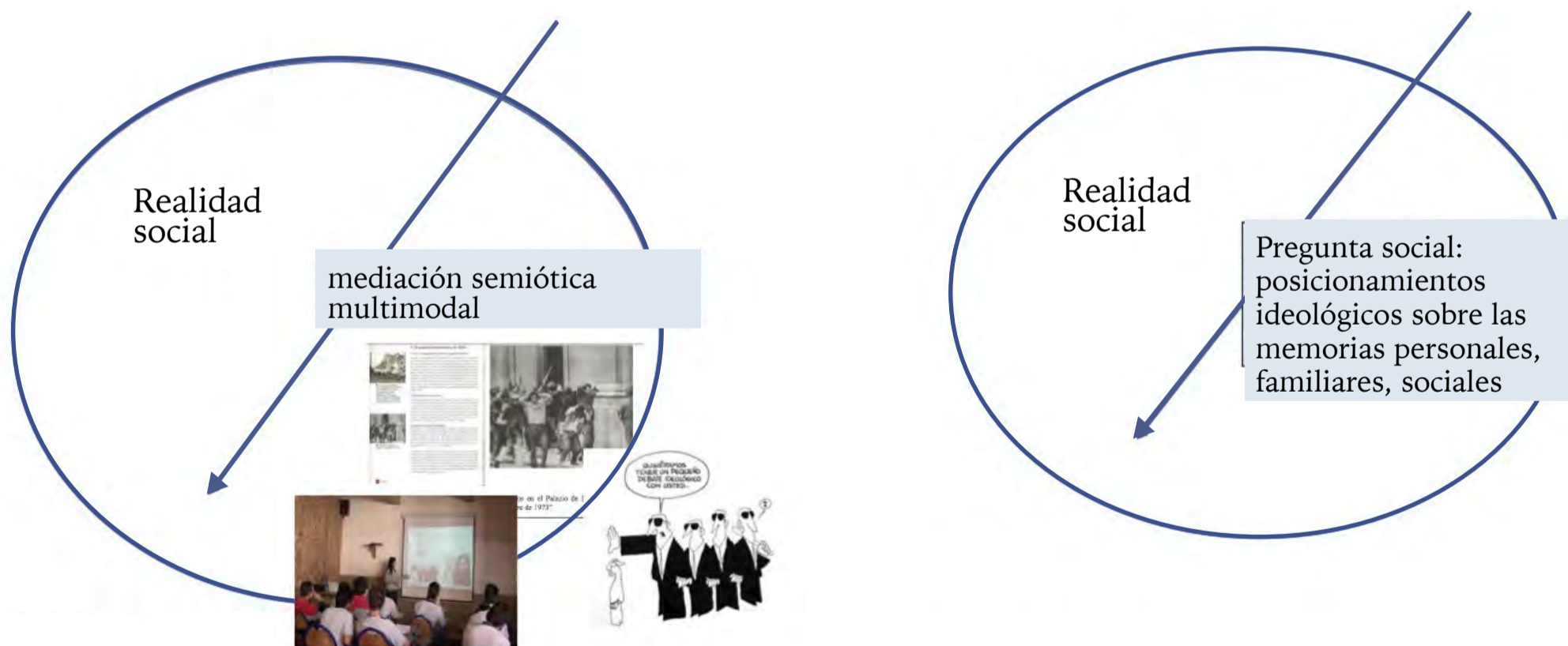
En el trabajo de estudios del discurso que hemos realizado con Claudio Pinuer y Rodrigo Henríquez¹ (Oteíza y Pinuer, 2016 a, b, 2013; Oteíza *et al.*, 2015; Oteíza, 2018, 2017b, 2014; Pinuer y Oteíza, 2013) hemos investigado sobre la construcción discursiva de la violación a los derechos humanos y su recontextualización pedagógica y, de manera particular, nos hemos centrado en el análisis de la negociación de las memorias del pasado reciente en las nuevas generaciones de niños y jóvenes chilenos en el contexto escolar. Parte de este trabajo, entonces, nos ha exigido posicionarnos respecto de qué entendemos por una memoria social o memoria colectiva, por una memoria familiar y por una memoria personal o autobiográfica. Asimismo, al situar nuestra investigación en el contexto pedagógico de la construcción y transmisión de la memoria, tuvimos que preguntarnos por las maneras en que la interacción en la clase de historia puede convertirse en un micro espacio de práctica de la memoria y de qué modo opera el despliegue de artefactos multisemióticos en la interacción entre profesores y estudiantes.

De esta manera, parte de nuestra investigación se sitúa en el nivel de las estructuras sociales, las cuales se expresan en determinadas ideologías. Así, para poder comprender cómo se legitiman y deslegitiman posiciones en el espacio social estudiado, hemos considerado el despliegue de las ideologías dominantes de despolitización del acto de recordar (Lira, 2013; Reyes *et al.*,

1. FONDECYT Regular N° 1130474 (2013-2016)

2013), de las ideologías alternativas, de las ideologías de resistencia y las de naturaleza emancipatoria. Hemos analizado la instanciación de memorias emblemáticas (Stern, 2006, 2013), de posturas hegemónicas de “encapsulamientos de las memoria” y de posiciones en vías de una posible “ideologización” (Oteíza & Pinuer, 2016 a y b; Oteíza, 2018).

Hemos considerado el lenguaje atravesado por las preguntas sociales relativas a los posicionamientos ideológicos de construcción de las memorias personales, familiares, sociales e históricas (Oteíza y Pinuer, 2016 b; Oteíza, 2018, 2017b, 2014). Las estructuras sociales ocurren “en” el lenguaje, o dicho en otras palabras, el analista del discurso las busca “en” el lenguaje. Para esto debe seleccionar a actores e instituciones claves que le permitan dar cuenta de los procesos de intertextualidad:



En el estudio social y semiótico del discurso hemos prestado especial atención al papel de las **prosodias valorativas** en la construcción de posicionamientos más o menos hegemónicos sobre el pasado reciente nacional de violación a los derechos humanos. Esto lo hemos realizado con el propósito de colaborar con el proceso de dar sentido a la memoria del pasado reciente nacional y a los procesos selectivos de recordar y de olvidar (Stern, 2006, 2013; Lira, 2013; Loveman, 2001; Jelin, 2002, 2007; Ricoeur, 2010; Wertsch, 2002).

En nuestra investigación, hemos trabajado por más de seis años explorando las posibilidades del sistema de VALORACIÓN (Martin & White, 2005; White, 2010), en el marco del aparato teórico de la lingüística sistémico funcional (LSF), dado que lo consideramos una herramienta útil para describir e interpretar discursos desde una perspectiva ideológica y, en consecuencia, porque nos ayuda a comprender el carácter valorativo de las memorias. Por lo tanto, desde un punto de vista metafuncional, hemos privilegiado y estudiado con más detención el significado interpersonal, si bien los significados ideativos y textuales también han sido necesariamente considerados en nuestro análisis.

En consonancia con los planteamientos sobre el lenguaje y el discurso mencionados, hemos diseñado caminos metodológicos que consideran los sistemas de VALORACIÓN, NEGOCIACIÓN e IDEACIÓN, si bien estamos conscientes de que todavía estamos en los inicios de la descripción de nuestras variedades lingüísticas y de propuestas de estudios del discurso que sean generados para nuestras realidades latinoamericanas en términos de los asuntos sociales, así como de la descripción de los

recursos de intersubjetividad para el español dentro de esta teoría LSF (Martin & White, 2005; White, 2010; Oteíza & Pinuer, 2012, 2013; Oteíza, 2017a y b).

El modelo o el sistema de la VALORACIÓN (de la LSF) ya que “opera en el estrato discursivo-semántico del lenguaje y construye de manera prosódica, o por acumulación, significados interpersonales a través de una variedad de recursos léxicos- gramaticales” nos ha permitido explorar cómo se organizan los significados interpersonales y nos ha permitido visualizar cómo se van acumulando significados evaluativos o prosodias valorativas en los diferentes componentes de nuestro corpus (Oteíza & Pinuer, 2012; Oteíza, 2018; 2017 a y b). Así, hemos considerado las estrategias valorativas como un tipo particular de estrategias discursivas.

Las **ideologías** las hemos definido como un “conjunto de valores y creencias (que) se transmiten de manera crítica mediante prácticas discursivas, las cuales generalmente –si bien no únicamente– toman forma de naturalizaciones que asisten intereses de los grupos más poderosos y hegemónicos de nuestras sociedades con el objetivo de establecer y mantener relaciones de poder no equitativas”. De este modo, “las ideologías constituyen espacios de distribución –desigual– de los recursos semióticos de una comunidad, así como también de reproducción de discursos hegemónicos y contra-hegemónicos (Oteíza, 2017b).

Estudiar el discurso desde un enfoque social y semiótico implica como hemos planteado una consideración estratificada del lenguaje y del contexto. Solo de esta manera, esto es, siguiendo el principio de metarredundancia de que cada nivel redundante en

el estrato más bajo, y así, cada estrato (género, registro, discurso-semántica, léxico-gramática, fonología) está hecho de patrones de patrones del nivel inmediatamente inferior, podemos incorporar los niveles más macro y abstractos del mundo social en su expresión discursiva con los niveles más micro y concretos de la realización de los significados en los estratos discursivo-semánticos y léxico-gramaticales:

Ejemplo²:

E1: ...yo creo que Chile más que *olvidar* como que *cube*

E(s): [sí *cube*] (varios estudiantes)

instancion		yo	creo	que	Chile	más que	olvidar	como que	cube	
Estrato léxico-gramatical MODO	cláusula		Negociador Predicador						Negociador Predicador	
		Modo	Resto							
			Resto						Modo	
	Cláusula declarativa		/Cláusula declarativa							
	grupo	gr. nom	gr. verbal Fin/Eve	nexo sub.	gr. nom	gr. adv	gr. verbal no finito	gr. adv	gr. verbal Fin/Eve	
	palabra		prs. /3s/ind.						prs. /3s/ind.	
NEGOCIACIÓN	aserción		aserción							
Estrato Discursivo-semántico VALORACIÓN	Realización no congruente metáfora gramatical interpersonal	COMPROMISO HETEROGLOSIA expansión dialógica: consideración	Entidad Discursiva Valorada (ensamble con significados ideativos)	GRADACIÓN Fuerza alta: intensificación	ACTITUD (-va) juicio: sanción social integridad (evocada provocar)	GRADACIÓN Foco: suavizar: prototipidad	ACTITUD (-va) juicio:sanción socialintegridad (evocada provocar)			

2. Ejemplo tomado de entrevistas grupales a estudiantes de educación secundaria chilena luego de terminada la unidad de clase de historia "Dictadura militar (1973-1973)".

instancion		Sí	cubre	ENTIDAD DISCURSIVA VALORADA ELIDIDA: CHILE
Estrato léxico- gramatical MODO	cláusula	Negociador Predicador		
		Modo		
	Cláusula declarativa			
	grupo	gr. adv. Modal	gr. verbal Fin/Eve	
palabra		prs. /3s/ind.		
NEGOCIACIÓN	aserción			
Estrato Discursivo- semántico		Compromiso heteroglosia, contracción dialógica: Respaldo	ACTITUD (-VA) JUICIO:SANCIÓN SOCIAL: INTEGRIDAD (EVOCADA PROVOCAR)	
VALORACIÓN				

Esta noción de metarredundancia es clave cuando estamos trabajando con el sistema de VALORACIÓN, dado que “ella permite el cambio de mirada desde una perspectiva gramatical de la evaluación hacia una perspectiva complementaria de mirar el léxico evaluativo a medida que un texto se despliega” (Oteíza, 2017a:458). Esto a su vez trae consecuencias para quienes, como analistas del discurso, consideramos el sistema de VALORACIÓN como una herramienta útil para explorar la realización de ideologías en el discurso, dado que no basta con que nos posicionemos en el estrato de las realizaciones léxico-gramaticales, ya que los diferentes tipos de actitudes pueden realizarse mediante diferentes sistemas léxico-gramaticales. Y, como plantea Martín (2017), “para capturar esas generalizaciones tenemos que movernos hacia un nivel de abstracción más arriba, esto es, al nivel discursivo-semántico y dar espacio para la valoración (*appraisal*).

Nos movemos, en otras palabras, desde el sueño del gramático a la pesadilla del analista del discurso” (Martin, 2017: 30).

Coda...

En relación a la posibilidad de trasladar las herramientas metodológicas y las categorías teóricas desarrolladas para esta área de estudio del pasado reciente traumático de una nación a otros campos discursivos, considero que sin lugar a dudas nuestros modelos teóricos procuran ser constructos que organicen y guíen nuestra investigación en más de un campo de acción. Por lo tanto, la primera respuesta será afirmativa; sin embargo, si cambian nuestras preocupaciones de un fenómeno social a otro, necesariamente cambian las estructuras sociales involucradas en nuestra investigación. Así, las teorías sociales que entran a dialogar con una teoría lingüística seguramente tendrán que variar. Pienso que nuestras teorías pueden expandirse, elaborarse, complejizarse con los años de investigación y el aporte del necesario trabajo interdisciplinario, pero ‘no andamos cambiando de teorías’ con tanta facilidad. Lo que hemos logrado entender sobre el lenguaje y la realidad social podrá ir ganando en claridad, y tal vez sintamos la necesidad de nominar lo que hacemos de una manera diferente, pero radicalmente mantendremos nuestra visión sobre el lenguaje como “una teoría de la experiencia humana” (Halliday, 1992). ■



Referencias

- Achugar, M. (2016). *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history: (Re)making our past*. New York: Palgrave Macmillan.
- Caffarel, A., J.R. Martin y C.M.I.M. Matthiessen. (2004). *Language Typology. A Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London/New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language (Language in Social Life)*. London, New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1992/2003). Systemic Grammar and the Concept of a “Science of Language”. En *On Language and Linguistics*. Vol. 3. Jonathan Webster (Ed.). London: Equinox, pp. 199-212.
- Halliday, M.A.K. y C.M.I.M. Matthiessen. (2014). Halliday’s Introduction to Functional Grammar. (Fourth Edition). London/New York: Routledge.
- Jelin, E. (2007). La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado. En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, M. Franco y F. Levín (Comp.). Buenos Aires/Barcelona: Paidós, pp.307-340.
- Jelin, E. (2002). “*Los trabajos de la memoria*”. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Lira, E. (2013). “Algunas reflexiones a Propósito de los 40 años del Golpe Militar en Chile y las Condiciones de la Reconciliación Política”. En *Psykhe Vol 22(2)*, pp. 5–18.
- Loveman, B. (2001). *Chile. The Legacy of Hispanic Capitalism*. New York: Oxford University Press. Third edition.
- Martin, J.R. (2017). The Discourse Semantics of Attitudinal Relations: Continuing the Study of Lexis. *Russian Journal of Linguistics, Vol. 21(1)*: 22-47.

- Martin, J.R. (2014). Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1(3): 1–24.
- Martin, J.R. y D. Rose. (2008). *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J.R. y P. White. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2004). Descriptive motifs and generalizations. En *Language Typology. A Functional Perspective*. Caffarel, A., J.R. Martin y C.M.I.M. Matthiessen. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 537-673.
- Oteíza, T. (2018). Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad* 12(1): 112-160.
- Oteíza, T. (2017a). The Appraisal Framework and discourse analysis. *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Tom Bartlett and Gerard O' Grady (Eds.), pp. 457-472.
- Oteíza, T. (2017b). Educación pública en Chile y prácticas de la memoria: análisis social-ideológico del discurso e interacción en clases de historia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, Vol. 3*: 144-174.
- Oteíza, T. (2014). “Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno”, *Discurso & Sociedad* 8(1):109-136.
- Oteíza, T., Henríquez, R. y C. Pinuer. (2015). History class interactions and the transmission of recent Chilean memory of human rights violations. *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEEMS)*, 2(7): 44-67.
- Oteíza, T. y C. Pinuer. (2016a). Appraisal framework and critical discourse studies: a joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies*, 10(2): 5-32.
- Oteíza, T. y C. Pinuer. (2016b). Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena”, *Revista Signos, Vol 49 (99)*: 374-399.

- Oteíza, T. y C. Pinuer. (2012). Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad*, 6(2): 418-446.
- Oteíza, T. y C. Pinuer. (2013). Valorative Prosody and the symbolic construction of time in historical recent national discourses, *Discourse Studies* 15(1): 43-64.
- Pinuer, C. y T. Oteíza. (2016). “La construcción léxico-gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 54(1): 51-77.
- Reyes, M.J., J. Muñoz y F. Vázquez. (2013). Políticas de memoria desde los discursos, cotidianos: la despolitización del pasado reciente en el Chile actual. *Psykhé*, 22(2):161-173.
- Stern, S. (2006). *Remembering Pinochet’s Chile. On the Eve of London 1998*. Durham/London: Duke University Press.
- Stern, S. (2013). *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Trouillot, M. (1995). *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, P.R.R. (2010). Taking Bakhtin seriously: dialogic effects in written, mass communicative discourse. *Japanese Journal of Pragmatics*, 12: 37-53.
- Wodak, R. (2011). La historia en construcción/La construcción de la historia. La “Wehrmacht alemana” en los recuerdos colectivos e individuales de Austria. *Discurso & Sociedad* 5(1): 160-195.
- Wodak, R. y M. Meyer. (2015). Critical Discourse Studies: history, agenda, theory and methodology. En *Methods of Critical Discourse Studies* (3rd edition), Wodak, R. y M. Meyer (Eds.), pp. 2-22. London/Washington DC: Sage.





Análisis del discurso y discurso lírico

Graciela Ferrero es Doctora en Letras (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) y Abogada (Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como profesora titular por concurso de *Estudios textuales del español contemporáneo*, con carga anexa a *Seminario de lectura crítica de textos clásicos* en la Facultad de Lenguas y en la de *Teorías de la literatura* en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba. Sus áreas de investigación son la literatura en español y la teoría literaria, con especial énfasis en la teoría del poema. Ha publicado libros y capítulos de libros de su especialidad y cuatro libros de poemas. Se desempeña actualmente como Secretaria de Posgrado en la Facultad de Lenguas de la UNC.

I.

Ejerceré mi reflexión desde esa cantera siempre difusa e inabarcable de las teorías literarias y culturales; más concretamente, mi objeto de estudio es la *teoría del poema* o mejor, la *teoría del discurso poético*. En esta presentación intento plantear la posibilidad de analizar la lírica desde categorías heurísticas procedentes del Análisis del Discurso. Entiendo a este último no sólo como un campo disciplinar, sino como un “espacio de problematización” de prácticas y saberes, que en el caso concreto de la *teoría literaria*, ha supuesto un gesto de desclausuramiento y consecuente intercambio.

Hablaré de mi instalación en el discurso lírico, con las palabras más apropiadas, las de un poeta:

Si he perdido la vida, el tiempo, todo
lo que tiré, como un anillo, al agua,
si he perdido la voz en la maleza,
me queda la palabra.

Si he sufrido la sed, el hambre, todo
lo que era mío y resultó ser nada,
si he segado las sombras en silencio,
me queda la palabra.

Si abrí los labios para ver el rostro
puro y terrible de mi patria,
si abrí los labios hasta desgarrármelos,
me queda la palabra.¹

1. Blas de Otero “En el principio”, en *Con la inmensa mayoría*, Bs. As. : Losada, 1960.

Este texto del poeta español Blas de Otero (1916-1979) dice, en primer lugar, de una profesión de fe en la poesía, como último reducto, pero también, como una forma de orgullo. Es esta forma de orgullo la que me ha llevado a estudiar la hoy llamada teoría del poema desde una aproximación que reivindique el estatuto de discurso de la lírica.

II. El estatuto discursivo de la lírica

¿Por qué *reivindicar* el estatuto discursivo de la lírica? Por las limitaciones determinadas históricamente por algunas perspectivas de análisis, reducidas casi siempre al nivel del material verbal o de las estructuras composicionales, o bien a su componente topológico con claros antecedentes en la Retórica y marcado acento en la concepción del lenguaje poético como desvío.

Mi instalación en el género poético supone una afirmación de la lírica como espacio legible desde matrices teóricas semejantes a las utilizadas para los otros géneros, que la redimen de su condición de discurso *otro*, una suerte de idiolecto críptico, de anomalía, de desviación.

Me pliego a una nueva orientación teórica multidisciplinar que explícitamente deja de lado la tradición de la lírica como antidiscurso y organiza una nueva *agenda* en torno a sus determinaciones enunciativas o en problemas como la representación, la voz, la dimensión histórica o la ficción de la experiencia en los enunciados, y la pragmática del poema. Si lo sintetizo: el poema es acción sobre el mundo y no sólo caligrafía artificial que *suplementa* y siempre en diferido, la historia, el cuerpo, la realidad empírica.

Cabe realizar una sucinta exposición de los criterios actuales de abordaje de la especificidad de la lírica: el criterio *textual* y el *socio-discursivo*. El primero establece como rasgos definitorios a los siguientes: a. *Importancia* concedida al lenguaje, manifiesta en la atención concedida a la prosodia y al lenguaje figurado; b. *Integración* de los niveles lingüísticos, que implica una selección intencional y no arbitraria de los elementos relevantes en lo fonético, morfológico y léxico semántico; c. *Ficcionalidad*: sin negar la opacidad del discurso centrado sobre sí mismo, se cuestiona en este punto la radicalidad de la tesis autorreferencialista jakobsoniana y se sostiene que el predominio de la función poética no anula la referencia, sino que la vuelve ambigua y reflexiva. Pozuelo Yvancos (1997: 262) deriva la referencialidad de la lírica de su carácter ficcional, pero a partir de la siguiente salvedad: existe una relación de interdependencia entre el mundo ficcional y la construcción textual hipercodificada del poema. Parte de considerar a la comunicación lírica como un caso de comunicación literaria que, por serlo, presupone un hablante ficticio; por otra parte, como un segundo momento teórico, destaca la aplicabilidad de la teoría de los mundos posibles al texto lírico, en cuanto éste ofrece iguales dimensiones de organización de mundos y submundos que cualquier otro texto literario: la semántica literaria ha roto con la tradicional imagen de una realidad extratextual de existencia anterior al texto y a la cual éste representa. Pozuelo adhiere en este punto a la postura de Harnshaw con respecto a la ficción y los campos de referencia internos: “El texto lírico construye su propia realidad referencial al tiempo que la describe” (Harnshaw, 1997: 157); d. *Enunciación*, cuestión a la que atenderé en el próximo apartado.

El criterio socio-discursivo, por otra parte, entiende al discurso lírico como uno más entre los restantes discursos sociales, que en interacción con ellos construye su significación a partir de absorberlos críticamente y resolverlos estéticamente. Entre uno y otro criterio (el uno más “identitario”, el otro más vinculado con la circulación discursiva) se erige el estatuto de la lírica en tanto acto de comunicación sociohistóricamente determinado. Esta afirmación posee consecuencias no sólo conceptuales, sino operativas: frente a un corpus textual poético, intenta indagar la situación discursiva y contextual en que se ubica la obra de cada autor propuesto, para superar las miradas puramente textualistas, y atender simultáneamente a lo que Van Dijk llama *gramática del texto* y *pragmática del contexto*. Esto supone superar la mera aproximación lingüística, para incluir la historicidad de los discursos y su saturación ideológica, recuperar el carácter social del hecho literario y la dinámica cultural de los imaginarios que articula.

III. Una cuestión discursiva: la enunciación lírica

Por su conexión con el tema propuesto para este espacio, me detendré en una cuestión nuclear en el análisis del discurso y que constituye un *locus teórico de encrucijada* en la lírica: la problematización de su dimensión enunciativa como instrumento para la determinación de su especificidad genérica.

Sin pretensión de realizar una *atribución de culpas* es necesario dejar en claro que la teoría literaria, bajo la impronta del formalismo y el estructuralismo, se desentendió casi por completo

de la dimensión enunciativa, en favor de la atención casi exclusiva hacia la conformación lingüística del poema. Por otra parte, a pesar de los denodados esfuerzos de la Pragmática de la comunicación y de la teoría de la enunciación para instalar la idea del carácter construido del yo lírico, del carácter ficcional del género y de una intencionalidad productora como responsable de la semiosis global, siguen vigentes interpretaciones confesionalistas, encasillamientos del género en la enunciación en primera persona o el énfasis en la función expresiva o emotiva del emisor, de carácter excluyente.

Que Roman Jakobson, con su indiscutible autoridad, acabase sosteniendo a la lírica como el ámbito de la enunciación en primera persona, terminó por reafirmar –desde el rigor del metalenguaje estructuralista– a quienes defendían que la poesía era el lugar de expresión de los sentimientos subjetivos del poeta (poéticas del Romanticismo) y entendían lo subjetivo no en el *ámbito modal* de la enunciación del yo, sino en el *temático* de la traducción de un estado de ánimo.

En el poema con el que inicié esta exposición, la consecuencia de la posición a la que aludo en el párrafo anterior, llevaría a considerarlo confesión expresiva de un yo (el sujeto histórico Blas de Otero) y no advertir su carácter de constructo ficcional hipercodificado: 3 estrofas, de 4 versos endecasílabos, excepto los versos 4, 8 y 12 que son heptasílabos y se repiten a lo largo de toda la composición. A esta hipercodificación se suman la rima es asonante (-a-a) en los pares, la reiteración anafórica y otras redundancias significativas.

En el siguiente esquema, trato de sintetizar los tres “errores” en cuanto a la “especificidad” enunciativa de la lírica:

- Falacia *modal*: creer que la especificidad de la enunciación lírica radique en el uso de la 1^o persona.
- Falacia *temática*: entender que el tema o contenido es el yo.
- Falacia *funcional*: sostener el predominio de la función expresiva.

Frente a esta confusión, Jean Marie Schaeffer (1989) establece que la lírica escapa a una especificidad enunciativa, no sólo porque sus marcas sean menos claras que las de la narrativa (hablar del narrador) y la dramática (hablar de los personajes), sino también porque todos los tipos posibles de enunciación han encontrado realizaciones en el seno del vasto continente de la lírica, que abarca desde la lírica antimimética del modernismo y las vanguardias a las formas objetivistas y neorrealistas posteriores.

Como corolario de lo que vengo planteando, es necesario afirmar que la enunciación lírica no es sólo un locus retórico, ni una posición discursiva, ni un puro acto de enunciación, sino un espacio discursivo de construcción (no de expresión) de subjetividades. Hoy resulta fácilmente admisible que el yo lírico es superior e irreductible al mero proceso locutivo de su enunciación. Es evidente que una lengua no se concibe sin expresión de la persona y que el lenguaje es una de las condiciones formales de la subjetividad: esto es, no sólo naturaleza verbal sino densidad humana, una tensión nunca resuelta entre lo biográfico y lo ficticio, de tal manera que el dominio del sujeto lírico es el del *entredós*. Si vuelvo al poema de Blas de Otero, en él se postula un sujeto que asume la figuración implícita de poeta (“me queda la palabra”), pero además, se construye como una humanidad que se

auto- percibe fracasada, en pérdida, tanto en lo privado como en lo público (“Si he perdido la vida...” “Si he segado las sombras en silencio”, “Si abrí los ojos para ver el rostro/puro y terrible de mi patria...”).

Formulo, en conclusión, la convicción de que si bien resulta inespecífico y *poco rentable* definir la lírica desde el sistema enunciativo estrictamente considerado, los avances teóricos en el campo de la teoría de los contextos, de las situaciones de habla, los entornos y todo lo que podríamos llamar de modo genérico *universo del discurso* (como aquel conjunto de informaciones, presuposiciones, referencias que comparten enunciador y receptor de un mensaje) constituyen aportes de incuestionable valor para abonar una posible interacción de campos disciplinares no demasiado distintos ni distantes: la teoría del poema y el Análisis del Discurso.



Referencias

- Cabo Aseguinolaza, F. Y G. Gullón (edit.) (1998). *Teoría del poema. La enunciación lírica*. Colección Diálogos Hispánicos N° 21. Ámsterdam: Rodopi.
- Cabo Aseguinolaza, F. (edit.) (1999). *Teorías sobre la lírica*. Madrid: Arco.
- Casas, A. (coord.) (2004). *Elementos de crítica literaria*. Vigo: Xerais.
- Casas, A. (1994). Pragmática y poesía. En Villanueva, Darío. (2000) (primera reimp.) (Comp.) *Avances en Teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Casas, A. (2011). 17. *Performing Poetry: Body, Place and Rhythm in the Poetry Performance*. Amsterdam e Nova York: Rodopi, col. Thamyris / Intersecting.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Jakobson, R. (1981). Lingüística, poética, tiempo. Conversaciones con Krysttina Pomorska. Barcelona: Crítica.
- González Maestro, J. (1994). *La expresión dialógica en el discurso lírico*. Pragmática y transducción.
- Harnshaw, B. (1997). Ficcionalidad y campos de referencia. Garrido Domínguez, A. *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- Luján Atienza, Á. L. (2005). *Pragmática del discurso lírico*. Madrid: Arco
- Paz Gago, J. M. (1999). *La recepción del poema. Pragmática del texto poético*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pozuelo Ivancos, J. M. (1997). Lírica y ficción. En A. Garrido Domínguez (ed.) *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros.
- Pozuelo Ivancos, J. M. (1993). *Poética de la ficción*. Madrid: Síntesis.
- Pozuelo Ivancos, J. M. (2009). *Poéticas de poetas. Teoría, crítica y poesía*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Scarano, L. (2000). *Los lugares de la voz. Protocolos de la enunciación lírica*. Mar del Plata: Melusina.

Scarano, L. (2007). *Palabras en el cuerpo. Literatura y experiencia*. Bs.As. Biblos.

Scarano, L. (2010). *Sermo intimus .Modulaciones históricas de la intimidad en la poesía española*. Mar del Plata: EUDEM

Schaeffer, J.M. (1989). *¿Qué es un género literario?* Madrid: Akal.



III

En torno a la alfabetización escolar primaria y secundaria



La democratización del aula

Claire Acevedo es una educadora australiana radicada en el Reino Unido, donde realiza investigaciones en el Centro de Investigación en Educación y Tecnología Educativa (CREET) de la *Open University*. Tiene experiencia como profesora y directora en la enseñanza secundaria y ha sido líder de proyectos nacionales e internacionales para mejorar el rendimiento de los estudiantes más necesitados de escuelas primarias, secundarias y en el sector terciario. Su especialidad es el uso de la Lingüística Sistémico-Funcional a través de la Escuela de Sídney, y la pedagogía del género (Martin & Rothery) para mejorar los resultados de la lectura y la escritura de estudiantes de bajo rendimiento en todas las materias curriculares. Ha colaborado con el Dr. David Rose, de la Universidad de Sídney, durante casi dos décadas y se especializa en impartir el programa de aceleración de la lectura *Leer para Aprender (Reading to Learn)* a maestros y a formadores de maestros.

■ **¿Cuáles deberían ser los objetivos de la alfabetización en la escuela primaria y secundaria?**

La equidad en la educación debe ser el objetivo principal de la alfabetización. El lenguaje es clave en el aprendizaje escolar. Halliday propone en *'Towards a Language-based Theory of Learning'* (1993) que el lenguaje y el aprendizaje están inextricablemente ligados, por lo tanto la alfabetización concierne a todos los profesores de todas las materias. Halliday también enfatiza que el aprendizaje del lenguaje no es solo un tipo de aprendizaje entre otros, sino que es el cimiento del aprendizaje mismo. "The distinctive characteristic of human learning is that it is a process of making meaning... Hence the ontogenesis of language is at the same time the ontogenesis of learning" (1993:93).

La lectura y la escritura son recursos fundamentales para todo el aprendizaje escolar, pero los estudiantes tienen distintas destrezas para aprender de la lectura y después aplicar lo aprendido a la escritura. Las diferencias en la capacidad de aprender de la lectura subyacen a las desigualdades en los resultados que continúan plagando los sistemas educativos (por ejemplo, PISA, PIRLS).

¿A qué causas atribuye la deficiencia en la alfabetización en su(s) contexto(s) de trabajo?

En Australia y Europa hay una tendencia tácita hacia una pedagogía *progresista* que supone que el papel del profesor no debe ser intervencionista ya que la mejor forma de aprender es que los

alumnos *descubran* los conocimientos por sí solos o en conjunto con sus compañeros. Estas pedagogías *invisibles* desfavorecen a los alumnos que comienzan el colegio sin una orientación fuerte a la lectura comparados por ejemplo con alumnos de hogares de clase media que llegan al colegio con el promedio de 1000 horas de lectura interactiva con adultos (Adams, 1990). Los que han recibido una gran cantidad de *andamiaje* con la lectura en el hogar (Painter, 1986) parecen comenzar a leer por sí solos con la provisión de estas pedagogías *progresistas* pero en cada aula siempre hay alumnos que requieren una pedagogía más explícita y no alcanzan el nivel adecuado de lectura para su edad. Esto tiene una consecuencia negativa para todo el aprendizaje escolar y así se produce una brecha en cada clase entre los que pueden leer al nivel adecuado y los que requieren más apoyo pero no lo reciben. Estadísticamente, los alumnos que tienen el rendimiento más bajo son de hogares con un bajo nivel socio-económico que muchas veces también coinciden con alumnos de los grupos lingüísticos minoritarios. Esta diferencia en rendimiento sigue a lo largo de la trayectoria educativa y los que luchan para completar la educación secundaria tienen menos oportunidades disponibles en la vida que los lectores exitosos.

¿Qué aspectos clave deberían estar contemplados en un programa orientado a superar estas deficiencias?

Se necesita más educación profesional para todos los maestros de la escuela primaria y los profesores secundarios de todas las materias acerca del papel importante de la lectura y la escritura

en el aprendizaje. Mi experiencia a través de casi 20 años de impartir conocimientos del lenguaje (knowledge about language) y pedagogía de lectura y escritura basados en la lingüística sistémico funcional (LSF) a los profesores, comprueba que este tipo de enseñanza puede acelerar el aprendizaje de todos los alumnos mientras que reduce la brecha entre los alumnos con más alto y más bajo rendimiento en cada clase (Acevedo, 2010; Coffin, Acevedo & Lövestedt, 2013; Culican, 2005; Rose, 2014; Rose & Martin, 2012; Whittaker & Acevedo, 2016).

La pedagogía *Reading to Learn (Leer para aprender)* está basada en el concepto de género, informado por la LSF, la teoría de género y registro (Martin & Rose, 2007) y las investigaciones sobre el aprendizaje de idiomas en el hogar (Halliday, 1975; Painter, 1986). A través de más de tres décadas, una serie de grandes proyectos de investigación-acción han producido un potente conjunto de estrategias para la enseñanza explícita de lectura y escritura que han ampliado los conocimientos sobre cómo utilizar la lengua como herramienta efectiva para lograr resultados eficaces en la educación (Rose & Martin, 2012).

El programa del aula, *Reading to learn (R2L)*, integra el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura para mejorar el éxito escolar. Propuesto en forma de ciclo, el programa incluye tres niveles de apoyo para desarrollar las habilidades de lectura y escritura, que pueden ser integrados en varios puntos del programa de enseñanza en el aula. Como se puede ver en la figura (abajo), que representa el ciclo de actuación de R2L, cada uno de estos tres niveles de apoyo tiene tres estrategias que están relacionados directamente con cualquier área del currículum y con

la selección de textos que se pueda realizar para planificar la secuencia pedagógica de R2L.

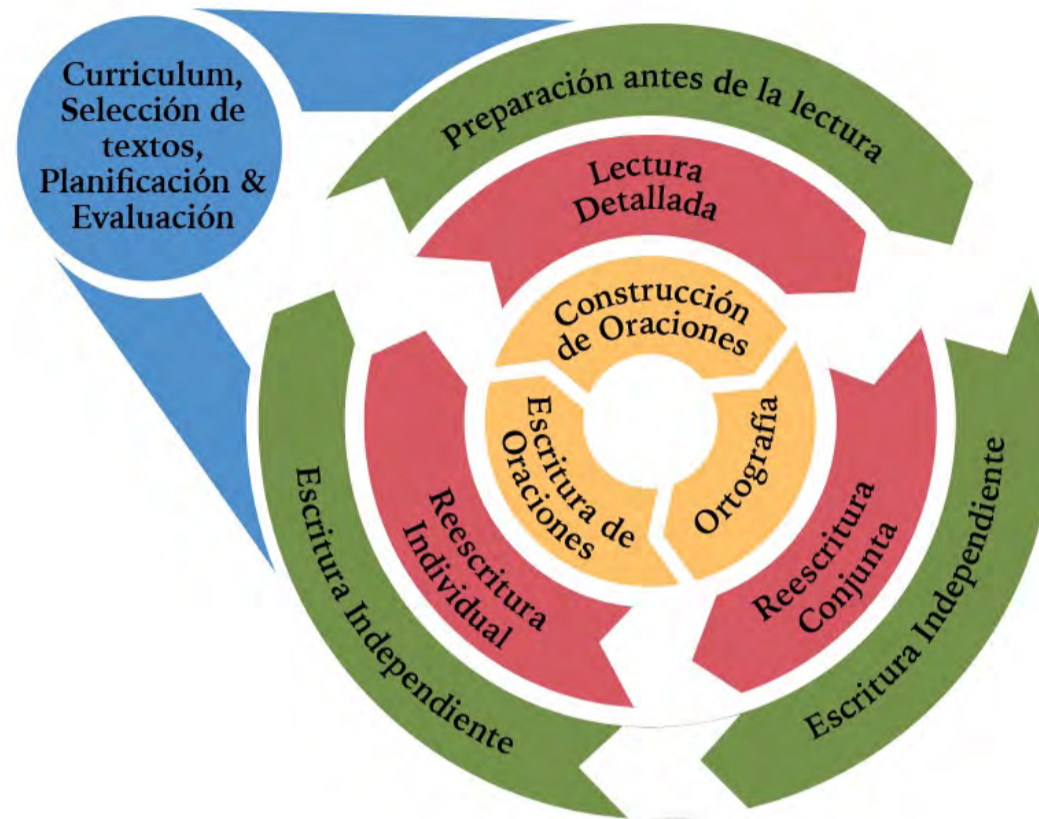


Figura 1. Ciclo pedagógico de Reading to Learn (R2L) (Rose, 2014)

1. El círculo exterior, que es el primer nivel de apoyo, incluye tres estrategias que forman la secuencia pedagógica: preparación antes de la lectura, construcción conjunta de un texto y escritura independiente del texto. Este primer nivel prepara a los alumnos para la lectura y la comprensión de los textos elegidos dentro de las materias curriculares y, después, utiliza estas lecturas como modelos para actividades de escritura, primero guiadas por el profesor y después independientes. Las estrategias propuestas pueden ser utilizadas como método de enseñanza en cualquier parte del programa de estudios.

1.1. Preparación antes de la lectura es el primer paso en el ciclo pedagógico del modelo *R2L*. El objetivo es preparar a los alumnos para leer cualquier texto curricular utilizando técnicas sencillas. Así, en primer lugar, hay que asegurar que todos los alumnos tengan el conocimiento previo necesario para comprender el texto en términos generales. En segundo lugar, el profesor debe proporcionar un resumen oral, paso a paso, de lo que ocurrirá en el texto. Finalmente, se puede leer en voz alta y discutir o leer una parte del texto en clase y dejar el resto para que ellos lean solos. Esta preparación y lectura se organiza siempre alrededor del género del texto modelo, en las etapas y en las fases en las que el autor ha construido su texto.

1.2. Construcción Conjunta, que es el segundo paso en este círculo externo, refiere a la construcción conjunta de un texto dentro de una disciplina. Para esto, es necesario que el profesor escoja textos que sean modelos del género (tipo de texto) que la clase tiene que escribir. Después de preparar y leer el texto modelo, el profesor guía a la clase en la identificación de las etapas y fases del texto, escribiendo el nombre de estos elementos en el pizarrón y, de este modo, se construye un grupo de términos comunes, un metalenguaje, para hablar sobre las partes del texto. El papel del profesor es guiar a los alumnos para que escriban oraciones correctas para cada fase y etapa del texto. Cuando se termina, el texto construido de manera conjunta se puede leer en voz alta y, después, avanzar hacia la próxima etapa del ciclo.

1.3. Escritura Independiente es el paso final donde el alumno practica la escritura del texto modelo, que posee unas etapas y fases características de género, pero esta vez con nuevos contenidos o ideas obtenidas desde diversas fuentes o desde su experiencia e imaginación.

2. El círculo intermedio es el segundo nivel de apoyo del ciclo pedagógico R2L y las estrategias son: la lectura detallada, la reescritura conjunta y la reescritura individual. Se usa este nivel de apoyo intermedio para (i) profundizar en la comprensión de la lectura y (ii) para que los alumnos utilicen las estructuras lingüísticas y la información contenida en los textos en su propia tarea de escritura. Estas estrategias detalladas capacitan a todos los alumnos a leer los textos más difíciles del currículo con una comprensión completa y a escribir con éxito diferentes géneros en diferentes materias. Estas estrategias deben aplicarse semanalmente para que sean efectivas.

2.1 La Lectura Detallada es considerada como la herramienta más poderosa del ciclo pedagógico R2L. Su diseño está basado en un patrón (ciclo) de interacción entre el profesor y los alumnos en torno a un diálogo sobre la lectura de un texto. El patrón de interacción está cuidadosamente diseñado en tres partes para proveer andamiaje a los alumnos, que al enfrentarse a un texto que supone un desafío cognitivo para ellos, no pueden leer en profundidad sin el apoyo del profesor. Este les ayuda a que puedan comprender cada grupo de palabras en cada oración dentro de un fragmento de texto. El patrón (ciclo) de interacción

de andamiaje para la lectura detallada incluye tres pasos: preparar (para la tarea de lectura), realizar la tarea y elaborar (sobre la comprensión). La labor del profesor consiste en planificar cómo guiar la comprensión de los alumnos oración por oración valiéndose los tres pasos del ciclo de andamiaje.

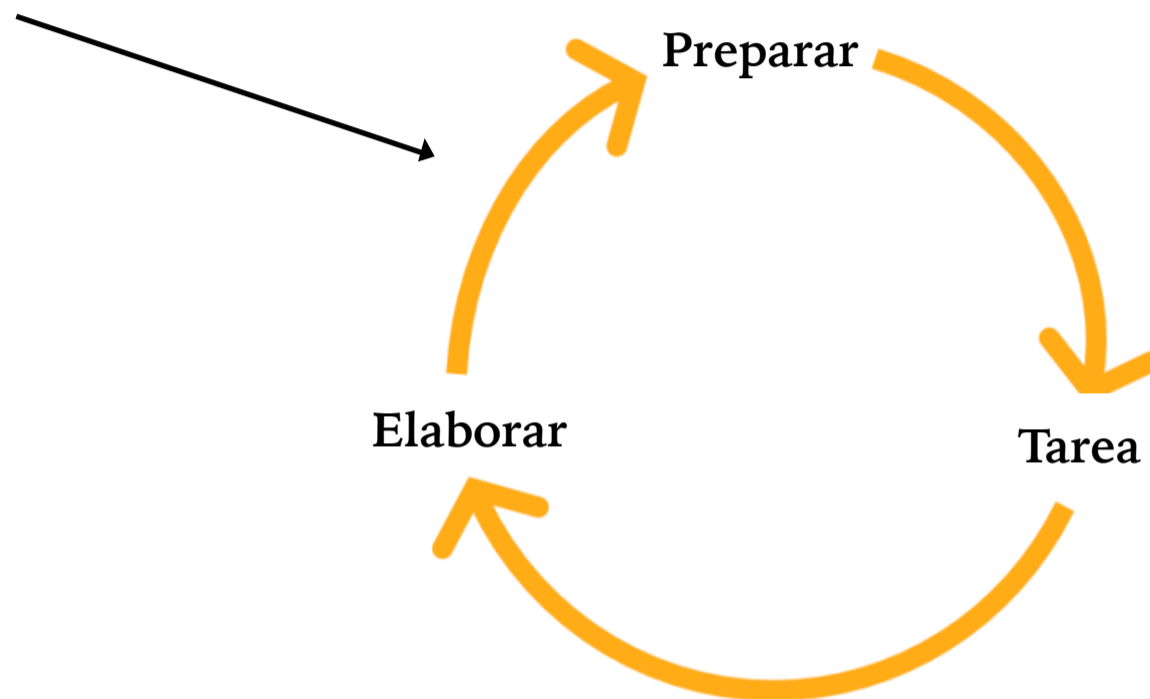


Figura 2. Patrón de interacción profesor-alumno (ciclo de andamiaje) de R2L (Rose, 2014)

2.2 La Reescritura Conjunta está diseñada para que, a través de la guía del profesor, los alumnos construyan conjuntamente un texto a partir del fragmento leído. La forma de guiar la escritura será distinta dependiendo del género, tal como se explicita en el cuadro abajo:

Géneros	Lectura detalla »	Preparación para la escritura »	Escritura
cuentos, narrativa, argumentaciones y textos evaluativos »	destacar patrones literarios o argumentativos y valorativos »	discusión de nuevo contenido »	escribir contenido nuevo en patrones similares
textos expositivos e informativos »	destacar información clave »	toma de apuntes de información clave »	escribir contenido similar en patrones nuevos

Cuadro número 1. Andamiaje de la reescritura conjunta (Rose, 2014)

En esos textos, se reescribe el contenido del texto original, pero en las palabras de los alumnos. El papel del profesor es dirigir la escritura proporcionando los recursos lingüísticos que necesiten. Según el nivel, los alumnos pueden escribir las oraciones nuevas en la pizarra con el apoyo del profesor.

2.3. La Reescritura Individual es una etapa de apoyo adicional antes de que los alumnos comiencen a escribir solos y permite que practiquen en forma individual la reescritura del mismo texto que acaban de escribir en forma grupal.

3.3. El círculo interior es el nivel de apoyo más intenso para que los alumnos puedan manipular los elementos lingüísticos dentro de las oraciones seleccionadas y así también poner en práctica la escritura fluida de patrones sintácticos (nivel oracional) y de patrones ortográficos (nivel de la palabra). Se pueden utilizar estas estrategias en la escuela primaria diariamente y como un apoyo adicional en la escuela secundaria si fuera necesario.

Por lo tanto, el programa combina perfectamente los objetivos del currículo con las habilidades que todos los alumnos necesitan para aprender independientemente en cada etapa de la educación. Todos los alumnos aprenden a leer textos apropiados a su edad y nivel de aprendizaje con comprensión crítica y aprenden a escribir creativamente los textos requeridos por el plan de estudios.

En la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, ¿qué rol y qué nivel de protagonismo deben tener las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas?

Cuando los profesores utilizan una pedagogía basada en el concepto de andamiaje (Vygotsky, 1978; Bruner, 1986; Halliday, 1975; Painter, 1986), que es el tipo de enseñanza que se utiliza en el hogar, pueden comenzar con el uso del lenguaje cotidiano para acercar a los alumnos a los conceptos metalingüísticos y metacognitivos relevantes a la lectura y escritura. El siguiente paso es construir un metalenguaje pedagógico para usar en el aula que no es lo mismo que un metalenguaje gramatical.

Halliday y Clare Painter nos han mostrado cómo los adultos guían intuitivamente a los niños a reconocer patrones de lenguaje a medida que experimentan instancias en contexto. Pero la enseñanza tradicional del lenguaje comienza con la memorización de características de los sistemas, incluyendo clases de palabras como sustantivos, verbos, etc., y reglas para combinar clases de palabras en oraciones. Estos conocimientos luego se practican con oraciones aisladas y, finalmente, con textos.

En la gramática funcional, los enfoques en la enseñanza del lenguaje son diferentes, ya que el foco está en los sistemas de clasificación de cláusulas, los tipos de procesos, el modo, la modalidad y el tema, así como las estructuras grupales nominales y la cohesión. Sin embargo, es evidente que la perspectiva en este tipo de enseñanza todavía está relacionada con los enfoques tradicionales, ya que el punto de partida son los sistemas de características del lenguaje, que luego se identifican en los textos. Tanto la enseñanza de la gramática formal como funcional comienzan con el conocimiento de la lingüística como base para el aprendizaje del conocimiento sobre el lenguaje.

Lo que me gustaría proponer es un enfoque que utilice un metalinguaje pedagógico diseñado sobre el modelo de aprendizaje del lenguaje en el hogar. En este enfoque, el punto de partida es reconocer patrones de significados en los textos, llevar el conocimiento inconsciente a la conciencia y nombrar patrones de significado solo cuando sean útiles para las tareas de aprendizaje del lenguaje. El enfoque es informado por la LSF, pero no incluye las categorías de la teoría de la LSF porque está diseñado para la tarea del aprendizaje del lenguaje (Rose, 2015a; Rose, 2015b). ■



Referencias

- Acevedo, C. (2010). *Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap? A Report on School-based Action Research*, [online] Stockholm: Multilingual Research Institute, Available from: <http://www.pedagogstockholm.se/-/Kunskapsbanken/>
- Acevedo, C. y D. Rose. (en prensa). *Aprender a escribir, Leer para aprender - origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y de la escritura en Australia*, Lenguaje y textos. Edición especial. España: Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Coffin, C., C. Acevedo y A.C. Löfstedt. (2013). *Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE) Final Report, Public Part*, [online] Available from: <http://tel4ele.eu/>
- Culican, S.J. (2005). *Learning to read: Reading to learn: A Middle Years Literacy Intervention Research Project, Final Report 2003–4* [online] Catholic Education Office: Melbourne. Available from: <http://www.cecv.catholic.edu.au/publications/lrrl.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5. pp. 93-116.

- Martin, J.R. y D. Rose. (2007). *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum (1st edition 2003).
- Painter, C. (1986). The Role of Interaction in Learning to Speak and Learning to Write. In Painter, C. & Martin, J.R. (eds.) *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum. Applied Linguistics Association of Australia (Occasional Papers 9)*, pp62-97.
- Rose, D. (2005). Democratising the Classroom: A literacy pedagogy for the new generation, *Journal of Education*, University of KwaZulu Natal, South Africa 25pp.
- Rose, D. (2014). *Teacher resource booklets 1-10*, www.readingtolearn.com.au
- Rose, D. (2015a). Building a pedagogic metalanguage I: Curriculum genres. In Martin, J.R. (ed.) *Applicable linguistics and academic discourse*, Shanghai: Jiao Ton University. [online] Available from: <http://www.readingtolearn.com.au/>
- Rose, D. (2015b). Building a pedagogic metalanguage II: Knowledge genres. In Martin, J.R. (ed.) *Applicable linguistics and academic discourse*, Shanghai: Jiao Ton University. [online] Available from: <http://www.readingtolearn.com.au/>
- Rose, D. y J.R. Martin. *Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Vygotsky, L.S. (1978). In Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Whittaker, R. y C. Acevedo. (2016). Working on literacy in CLIL/bilingual contexts: *Reading to Learn* and teacher development. *Estudios sobre Educación* 35. pp 37-55.





La alfabetización escolar en Colombia

Gillian Moss es Profesora Emérita de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, donde es investigadora del grupo ‘Lenguaje y Educación’. Sus intereses incluyen el análisis del discurso; las relaciones entre discurso, aprendizaje y ciudadanía; y la aplicación de la Lingüística Sistémico-Funcional a la descripción del español. Entre sus publicaciones se encuentran los libros *Textos que se leen en la universidad*; *El texto escolar y el aprendizaje* y *Urdimbre del texto escolar*, así como varios capítulos en libros editados y artículos en revistas.

- Esta presentación gira alrededor de la problemática de la alfabetización escolar (primaria y secundaria) en el contexto colombiano. Inicialmente, identifico cuáles considero que deberían ser los objetivos principales de la enseñanza del lenguaje en estos niveles educativos; posteriormente, presento algunos factores que actualmente impiden el cumplimiento de estos objetivos y, por último, sugiero algunas medidas que podrían tomarse para mejorar los resultados del aprendizaje en esta área.

Objetivos

Dado que la comunicación humana se basa primordialmente en el lenguaje, la construcción del conocimiento se basa en la formación del pensamiento verbal (Vygotsky, 1986) y el aprendizaje en todas las áreas del saber se fundamenta en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Los objetivos y las responsabilidades de quienes enseñan la lengua materna en los planteles de educación primaria y secundaria van mucho más allá del aula de español y el acercamiento a los textos literarios. De acuerdo con Halliday (1993), el lenguaje es la forma prototípica de la semiosis humana; entonces el desarrollo del lenguaje es al mismo tiempo el desarrollo del aprendizaje: no puede decirse que el lenguaje sea un dominio del conocimiento sino que es la condición esencial para el proceso mediante el cual la experiencia se transforma, deviene en conocimiento. O, como dijo alguna vez, de manera muy sucinta, Patrick Charaudeau (comunicación personal) “Todo saber hacer implica un saber decir”. Un niño que aprende su lengua materna aprende a significar y construye un potencial de acción

simbólica que en gran medida va a determinar el tipo de vida que llevará (Halliday, 1993).

De esto derivan, a mi parecer, tres objetivos principales para la alfabetización en la escuela, a saber:

1. Guiar el proceso de aprender a utilizar los recursos lingüísticos de la lengua materna para la creación de significados.

2. Democratizar el acceso a los recursos semióticos: que todos y todas las niñas y los niños aprendan, no sólo aquellos y aquellas que traen prácticas de lectura desde la casa.

3. Facilitar el acceso al conocimiento en todas las áreas, ya que este depende del manejo de la lengua materna.

Problemas que se presentan en el contexto colombiano

Para una mejor comprensión de la problemática actual de la enseñanza del lenguaje en Colombia, es pertinente describir brevemente el desarrollo de las políticas públicas colombianas en materia de la enseñanza de la lengua castellana desde la promulgación de la nueva Constitución Política de Colombia en el año 1991, pasando por la Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias para llegar en los últimos tres años a los Derechos Básicos de Aprendizaje.

La Constitución Política de Colombia, promulgada en el año 1991, entre las disposiciones que hace con respecto a la educación, dice lo siguiente:

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación (...) Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (...) La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Como parte de la reglamentación de dicha Constitución, y con respecto a estos puntos, la Ley General de Educación del año 1994 estipula en su Artículo 6, sobre la comunidad educativa:

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

Más adelante en el Artículo 21 sobre los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, reza así:

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

Con respecto a la integración con el servicio educativo, el Artículo 46 establece que “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.”

De esta manera, la Ley General de Educación mantiene el espíritu de la constitución, con respecto a la participación de la comunidad en el gobierno escolar, el respeto a la diversidad lingüística del país y el deber de la educación pública en cuanto a los derechos educativos de las minorías.

En cuanto a la enseñanza de la lengua castellana en particular, al formularse en el año 1998 los Lineamientos Curriculares, todavía se respetaban estos principios:

(E)s necesario evitar cualquier “recomendación unilateral”, o metodología o modo de evaluar. En el marco de la autonomía del maestro es el proyecto de aula lo que ha de constituir el horizonte de su quehacer; el proyecto, ojalá de carácter investigativo y no de carácter meramente programático, ha de tener una fundamentación y una propuesta.

Sin embargo, en el año 2006, cuando se publican los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, ya se percibe un cambio de discurso. En este documento, encontramos lo siguiente: “(S)e han definido los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos.”

En vez del énfasis en la autonomía de la institución educativa y la participación de la comunidad, vemos que ahora los “campos fundamentales en la formación en lenguaje” vienen definidos desde el Ministerio de Educación Nacional. Por otra parte, ya no se hace ninguna referencia a diversos grupos étnicos ni a personas con limitaciones.

Finalmente, a partir del año 2015, empezaron a publicarse una serie de documentos bajo el título de Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que el Ministerio de Educación Nacional define como “una selección de saberes claves que indican lo que los estudiantes deben aprender en cada grado escolar desde 1° hasta 11° para las áreas de lenguaje y matemáticas.” De esta manera, se ha llegado, contrario a lo estipulado en la Ley General de Educación, a la imposición detallada de contenidos y la suposición de que todos los niños y las niñas de Colombia deben aprender exactamente lo mismo, sin tener en cuenta su origen, su contexto cultural ni sus características individuales. Por otra parte, un estudio detallado de los DBA para el área del lenguaje (ver, por ejemplo, los DBA de 3° grado en el Anexo), demuestra una ausencia de claridad en la concepción del lenguaje que manejan y en su visión del aprendizaje. Es decir, no demuestran “una fundamentación y una propuesta” como pedían los Lineamientos Curriculares citados arriba.

Así las cosas, surgen algunas preguntas con respecto al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en Colombia en los veintisiete años que han transcurrido desde la promulgación de la Constitución. La primera pregunta sería: ¿Qué pasó con la autonomía y con la participación de la comunidad

educativa en la dirección de las instituciones y el diseño del Proyecto Educativo Institucional? Estos principios fueron claramente enunciados en la Constitución y sostenidos tanto en la Ley General de Educación como en los Lineamientos Curriculares, pero han sido paulatinamente erosionados en la normatividad más reciente. Otra pregunta fundamental es: ¿Dónde quedaron los derechos de los grupos étnicos y de las personas con limitaciones? En Colombia, además del castellano, se usan unas 65 lenguas indígenas, dos lenguas criollas y una lengua de señas. Así como pasó con la autonomía institucional y la participación de la comunidad, los derechos de los usuarios de las lenguas minoritarias han ido desapareciendo del discurso oficial sobre la enseñanza del lenguaje. Una tercera pregunta que surge de todo lo anterior es: ¿Cómo se maneja la formación docente frente a esta avalancha de normatividad y a la falta de claridad conceptual aparente en ella?

Para resumir, la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la educación básica y media en Colombia adolece de cuatro problemas fundamentales, a saber: un exceso de normatividad que, además de ir restando paulatinamente la autonomía institucional consagrada en la Ley General de Educación, sirve más que todo para confundir a los maestros; una falta de claridad en las políticas públicas con respecto a las teorías de lenguaje y de aprendizaje que deberían fundamentar la práctica pedagógica, lo que lleva a la publicación de recomendaciones fragmentadas y poco coherentes; un insuficiente reconocimiento de la naturaleza pluricultural y plurilingüe del país; una insuficiente inversión en los procesos de formación docente.

¿Cómo superar estas deficiencias?

En primer lugar, sería fundamental fortalecer las bases teóricas y metodológicas que guían las políticas públicas y los procesos de formación docente, tanto inicial como en servicio. Es esencial lograr una mayor coherencia en las políticas e implementar un programa de formación docente, tanto inicial como en servicio, que constituya un aporte significativo para la práctica pedagógica de los docentes.

Dicho esto, paso a recomendar algunas estrategias basadas en la Lingüística Sistémico-Funcional y, en particular, el trabajo de la escuela de Sídney, que han demostrado ser eficaces en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje a nivel escolar en varios países. La primera recomendación es fomentar una pedagogía a partir de textos de diversos géneros, implementando el ciclo de enseñanza y aprendizaje (Feez & Joyce, 1988; Rose & Martin, 2012; Mickan & López, 2017) y haciendo claridad en la importancia de trabajar de arriba hacia abajo, es decir empezando con el análisis del nivel semántico-discursivo de los textos para posteriormente abordar la lexicogramática y entender cómo se utilizan los recursos lingüísticos para la creación de significados. En segundo lugar, se recomienda fomentar el trabajo interdisciplinar a nivel curricular para asegurar que el lenguaje se maneje como eje transversal y que se estudien los géneros típicos de las diversas disciplinas. Por último, todo esto hace necesario un acompañamiento sostenido a los docentes, en su contexto, para que puedan transformar su práctica de acuerdo con las necesidades de su comunidad educativa.



Referencias

- Bruner, J.S. (1987). *Actual minds possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Charaudeau, P. (1992, comunicación personal). Teoría de la argumentación y análisis del discurso, seminario dictado en la Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Feez, S. y H. Joyce. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: Macquarie University.
- Halliday, M.A.K. (1993). *Towards a language-based theory of learning*. *Linguistics and Education* 5. 93-116
- Mickan, P. y E. López (eds.) (2017). *Text-Based Research and Teaching: A social semiotic perspective on language in use*. London: Palgrave Macmillan
- Rose, D. y J.R. Martin. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Scheffield: Equinox.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachussetts: MIT Press (original en ruso, 1934)





Las dimensiones lingüísticas, sociales y cognitivas en los procesos de alfabetización

Bibiana Amado es Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna y Extranjera y Doctora en Ciencias del Lenguaje, por la Universidad Nacional de Córdoba. Es titular de *Práctica de la Comprensión y la Producción Lingüísticas II*, de la carrera de Español de la Facultad de Lenguas, UNC. Como investigadora ha publicado en revistas científicas nacionales e internacionales. Ha elaborado materiales didácticos de enseñanza de la lengua materna en el marco de propuestas de educación intercultural. Es integrante del equipo *InterRom*, de Intercomprensión en lenguas romances, de la Facultad de Lenguas.

- La alfabetización en los niveles primario y secundario supone un proceso complejo, que integra diversidad de conocimientos y de habilidades. En los últimos años, los aportes de las nuevas TICs han establecido transformaciones en los procesos de alfabetización y, a partir de ello, es preciso redefinir los objetivos de dichos procesos. Además, en un contexto de transformación es necesario considerar ciertos aspectos que son fundamentales en los procesos de aprendizaje. En ese sentido, me interesa señalar la relevancia de desarrollar una educación lingüística integral, que atienda las características propias del entorno sociocultural donde se desarrollan los niños y los jóvenes. De este modo, es posible atender la perspectiva de una educación intercultural que permita garantizar el derecho de todos los niños a la alfabetización.

Dimensiones relacionadas con los procesos de alfabetización

Entendiendo la alfabetización como un proceso complejo, que integra distintas dimensiones de conocimientos y habilidades (Borzzone, Marder y Sánchez, 2015), podremos comprender que es amplia la diversidad de factores que inciden en dicho proceso. A su vez, es preciso diferenciar el modo en que se desarrolla la alfabetización de acuerdo con las características de los distintos contextos sociales y culturales. En tal sentido, para considerar los factores que pueden interferir en el desarrollo de los procesos de alfabetización, es necesario considerar, al menos, tres aspectos relacionados con las representaciones sobre lenguaje y los géneros discursivos, los paradigmas de enseñanza que subyacen en las prácticas escolares y la relevancia del contexto de desarrollo de los estudiantes.

1. *Representaciones sobre el lenguaje y los géneros discursivos.* Si bien hace unas décadas que se entiende el lenguaje desde una perspectiva dinámica, que supone aprendizajes procesuales, en las prácticas de enseñanza persiste una concepción estática de la lengua, como si fuese una entidad exterior al ser humano. Muchas veces se entiende el lenguaje, en general, y los géneros discursivos, en particular, como estructuras cristalizadas, que el estudiante debe aprender en términos de contenidos, sin considerar su origen social y su carácter comunicativo. A esto se suma el hecho de que no se considera la alfabetización como un aprendizaje procesual. Por ejemplo, en las prácticas de enseñanza es habitual que se aborde “el cuento” o “el texto expositivo” solo como un contenido conceptual, sin atender las estrategias que requieren los procesos de comprensión y de producción de esos géneros.

De ese modo, no es extraño que se inicie el estudio de un género textual a partir de una definición, sin haber explorado ejemplos para considerar, entre otros aspectos, la funcionalidad de determinado género. En segundo lugar, se suelen estudiar las características del género seleccionado y, finalmente, se solicita a los alumnos que produzcan un texto propio, respetando esas características. Normalmente, esa actividad de escritura se produce de modo individual y en el hogar.

Como se puede advertir, el género textual es presentado como un tema más, no como una construcción discursiva que tiene funciones tanto cognitivas como sociales (Silvestri, 2000). Esas prácticas de escritura ponen en evidencia que no hay verdadera conciencia de las diferentes habilidades que requieren los procesos de lectura, de comprensión y de producción de textos

escritos. Además, es claro que se entienden estos procesos como actividades que se realizan de forma autónoma, que no requieren enseñanza sistemática.

Al respecto, Silvestri (1998) sostiene que la falta de una enseñanza adecuada de los procesos de comprensión y de producción de determinadas formas genéricas establece dificultades tanto en el plano de la *comunicación* como en el de la *cognición*. En el caso particular de los géneros expositivos, la ausencia de enseñanza de dichos procesos interfiere de modo directo en el aprendizaje de los conceptos de diferentes disciplinas, pues el discurso expositivo mediatiza el dominio de distintos conocimientos científicos que se enseñan en la escuela.

2. *Conciencia sobre los paradigmas de enseñanza.* Esa representación estática de la lengua y de los géneros textuales está relacionada, normalmente, con una falta de reflexión sobre los modelos de enseñanza más adecuados para promover los procesos de alfabetización. Como se sabe, en las últimas décadas se reconoce la potencialidad explicativa de las concepciones socioculturales del desarrollo humano en el terreno de la educación. En tal sentido, son ampliamente conocidos los aportes de Vigotsky (1988), Bruner (1986) y Rogoff (1993), entre otros autores. No obstante, en las aulas no siempre se emplean estrategias metodológicas consistentes con este enfoque. De ese modo, algunas veces se observa que los docentes hacen referencia a la relevancia de los procesos de andamiaje y de un trabajo en zona de desarrollo próximo, pero esto no se traduce en las prácticas de enseñanza. En especial, es posible hacer esta observación con alumnos de los grados más avanzados de nivel primario y en el nivel secundario.

En la actualidad, seguimos identificando situaciones donde los docentes esperan que los estudiantes construyan conocimientos sin apoyo alguno en actividades que requieren del andamiaje de una persona experta. Por otra parte, no se atiende aún, en muchos casos, la relevancia del trabajo cooperativo. De ese modo, se suele enseñar a los estudiantes como si fuesen una suma de individualidades más que un grupo, con lo cual no se aprovecha la potencialidad del trabajo conjunto, mediante el desarrollo de un *proceso grupal* (Souto, 1993).

3. *Relevancia del contexto de desarrollo de los estudiantes.* Desde una concepción sociocultural del desarrollo humano, es sumamente importante el rol que desempeña el entorno social en la formación de niños y jóvenes (Rogoff, 1993). Sin embargo, no siempre este aspecto es considerado en las prácticas de enseñanza en el ámbito escolar. Como se sabe, los niños desarrollan el habla y adquieren sus primeros conocimientos en el contexto familiar y comunitario, que puede mantener diferencias sustanciales con la institución escolar a la que asisten esos niños. En estos casos, es habitual que se produzcan situaciones de discontinuidad entre los aprendizajes del hogar y los aprendizajes de la escuela, lo que suele generar dificultades en los procesos de alfabetización (Borzone, Rosemberg, Diuk y Amado, 2005). Por ejemplo, los conocimientos que los niños de escuelas rurales aprenden en su comunidad no suelen ser reconocidos como una base fundamental para promover la adquisición de los conocimientos que la escuela establece como prioritarios. Para contribuir a sortear esas dificultades, desde la década del 90 se han realizado importantes aportes desde el enfoque de una educación intercultural (Álvarez, 1990; Álvarez y del Río, 2001; Gasché, 2005).

Perspectivas que contribuyen a los procesos de alfabetización

Si se considera la alfabetización como un proceso complejo, donde intervienen de modo interactivo el *lenguaje*, la *cognición* y la *cultura*, es preciso atender estas dimensiones para promover situaciones de aprendizaje efectivo. Para ello, es necesario revisar ciertas nociones teóricas que permiten comprender estas dimensiones de un modo integrado.

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, Bronfenbrenner (1987) entiende que los primeros aprendizajes de los niños acontecen en las interacciones propias de los contextos de crianza. En esos entornos, los niños participan en experiencias muy diversas relacionadas con las actividades que llevan a cabo sus familias. En el caso particular de las comunidades rurales, por ejemplo, los niños participan activamente en las tareas domésticas y en las actividades productivas familiares, que integran rutinas diversas (Rosemberg & Amado, 2007). Esas rutinas representan *formatos* de aprendizaje (Bruner, 1986), que incluyen rasgos específicos, vinculados con una estructura particular de la participación, los roles de los participantes, la motivación y el propósito de la tarea, las fuentes de conocimientos y las formas de comunicación entre quienes llevan a cabo la actividad (Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa Chávez & Angelillo, 2003).

En el marco de las actividades familiares, los niños aprenden diferentes habilidades y conocimientos mediante la realización conjunta de diversas tareas. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, se sostiene que el ser humano estructura sus conocimientos en dispositivos mentales, particularmente, en

su memoria de largo plazo (De Vega, 1984; Molinari Marotto, 2007). Los conocimientos que los niños aprenden en sus experiencias cotidianas han sido desarrollados en interacción con su contexto social y cultural, lo que establece la especificidad de dichos conocimientos.

A su vez, es preciso considerar que, de acuerdo con la perspectiva vigotskiana, el aprendizaje es un proceso social, donde el lenguaje tiene un rol sumamente relevante para el desarrollo cognitivo (Vigotsky, 1988). En consonancia con esta concepción, los aportes de Bajtín (1982) permiten entender los géneros discursivos como formas de mediación semiótica (Silvestri, 2000). Debido a que estas formas genéricas se configuran a partir de una necesidad de comunicación en el marco de una esfera de la praxis social, para lograr intercomprensión es necesario que los hablantes no solo dominen los componentes léxicos y gramaticales de una lengua, sino también las formas discursivas propias de su comunidad (Silvestri, 1994).

Por su parte, al caracterizar el desarrollo del lenguaje en el niño, Halliday (1993) entiende el aprendizaje humano como un proceso semiótico y el lenguaje como la forma prototípica de la semiótica humana. Desde su perspectiva, el lenguaje es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el cual la *experiencia deviene conocimiento*. Mediante el lenguaje el ser humano construye su experiencia en dos modos diferentes pero complementarios: uno, de carácter dinámico, se basa en la gramática del sentido común cotidiano, mientras que el otro, de carácter sinóptico, apela a una gramática más compleja, que supone el dominio de la escritura y, en consecuencia, el desarrollo de un conjunto de recursos gramaticales propios del texto escrito.

A partir de la integración de estas concepciones, es posible establecer ciertos lineamientos para orientar propuestas de alfabetización que integren un enfoque reflexivo sobre los procesos de comprensión y de producción de distintos géneros discursivos y que, al mismo tiempo, contemplen la relevancia de los contextos de desarrollo desde una perspectiva intercultural (Gasché, 2005). Atendiendo las dimensiones lingüísticas, sociales y cognitivas, para mejorar los procesos de alfabetización es necesario:

- Promover el desarrollo de *experiencias prácticas* donde esté integrado el lenguaje con un *sentido comunicativo*. Por ejemplo, es posible abordar la lectura y la escritura de distintos géneros textuales que intervienen en situaciones sociales y culturales diversas, como visitas a museos, paseos por la ciudad, visitas a productores de distintos recursos, o bien en instancias de producción, como la elaboración de murales, de obras de títeres, etc.

- Atender de modo reflexivo los *roles* que desempeñan los estudiantes y los docentes. En ese sentido, es sumamente relevante que los niños y jóvenes actúen como verdaderos protagonistas de sus procesos de aprendizaje, mientras que los maestros y profesores ejercen el papel de guías en esos procesos.

- Asumir el grupo como una entidad esencial para el desarrollo efectivo de los procesos de aprendizaje. Para ello, es preciso considerar que el *proceso grupal* también es objeto de andamiaje, es decir que el adulto mediatiza el desarrollo de ese proceso.

- Propiciar un *proceso de intercomprensión*, donde los estudiantes reflexionen sobre las prácticas culturales de su comunidad, las comparen con prácticas de otros contextos culturales y puedan analizarlas desde la perspectiva de las ciencias. De este modo, es

posible que se parta de un proceso de contextualización social para lograr una descontextualización cognitiva (Álvarez, 1990).

Como se advierte, estos aspectos permiten considerar distintos planos fundamentales en la alfabetización, relacionados con las experiencias con el lenguaje, la *actividad cooperativa*, que se vincula con el desarrollo de un proceso grupal, y la *diversidad* propia de los procesos de desarrollo.

En la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura es sumamente importante que se promuevan situaciones donde los estudiantes experimenten el carácter comunicativo del lenguaje. Con un andamiaje adecuado de los docentes, los niños y los jóvenes pueden desarrollar los procedimientos necesarios para compartir sus conocimientos mediante el lenguaje y, con ello, lograrán construir nuevos mecanismos lingüísticos, esenciales para desarrollar su cognición. En estos procesos ocupan un lugar relevante las reflexiones metalingüísticas y metacognitivas que permiten afianzar los conocimientos y promueven un desarrollo consciente de los futuros aprendizajes.

Para finalizar, es preciso recuperar la idea de que la lectura y la escritura de textos son procesos que involucran diversos conocimientos y habilidades que requieren de una enseñanza sistemática. Es decir, para que un niño o un joven aprenda a producir textos escritos es necesario que se le enseñe a organizar la información de modo adecuado, a emplear de forma pertinente los tiempos verbales, los conectores propios de la escritura, etc. Es decir, estos no son aprendizajes espontáneos, necesitan ser enseñados, no solo evaluados. En ese sentido, la alfabetización tanto en el nivel primario como en el nivel secundario supone un trabajo

reflexivo, sistemático y sostenido por parte de los docentes, con la confianza en la potencialidad de los estudiantes y la certeza de que los caminos del aprendizaje se caracterizan por la diversidad. ■



Referencias

- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Álvarez, A. y P. del Río. (2001). Culturas, desarrollo humano y escuelas. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y educación*, 13, 9-20.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Borzone, A.M., C. Rosemberg, B. Diuk y B. Amado. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el Aula*, 8, 7-28.
- Borzone, A.M., S. Marder y D.M. Sánchez. (2015). *Leamos juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education* 5 (2), 93-31.
- Molinari Marotto, C. (2007). Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje. Buenos Aires: Eudeba.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B., R. Paradise, R. Mejía Arauz, M. Correa Chávez y C. Angelillo. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rosemberg, C. y B. Amado. (2007). Aprender haciendo con otros. Un estudio del aprendizaje infantil en el marco de los sistemas de actividad de comunidades rurales. *Revista de Psicología de la Universidad de San Marcos*, 10, 2, 9-27.

- Silvestri, A. (1994). Bajtín y Vygotski: Teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo. En A. Rosa & J. Valsiner, *Historical and theoretical discourse*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo. En *Lenguajes: Teorías y prácticas*. Buenos Aires: Secretaría de Educación
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.



IV

En torno a las aplicaciones de la LSF en contextos de enseñanza en Argentina



“Aplicabilidad” de la Lingüística Sistémico Funcional en dos contextos de educación superior en español

Estela Moyano es Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Es Investigadora-Docente Adjunta concursada en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) e investigadora en la Universidad de Flores (UFLO), donde además coordina el Programa de Lectura y Escritura (PROLEA-UFLO). Ha dirigido proyectos de investigación en el área del análisis del discurso científico, así como también de la didáctica de habilidades discursivas. Se aboca a estudios sobre el español desde una perspectiva funcional y a la caracterización del discurso de las disciplinas en diferentes niveles de especialidad. Asimismo, investiga sobre la implementación, desarrollo y evaluación de programas de lectura y escritura en español como lengua materna en contextos educativos de diferentes niveles y en didáctica de la lectura y la escritura académicas y profesionales.

- En la siguiente presentación se abordarán las acciones llevadas a cabo en dos contextos educacionales diferentes, a fin de mostrar la “aplicabilidad” de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) en español.

Halliday (2008) entiende la LSF como una lingüística “aplicable”. Esto significa que es una

teoría y un cuerpo de métodos que pueden ser aplicados en aquellas áreas de la actividad humana en las que el lenguaje participa críticamente. Dos de esas áreas son el análisis del discurso y la educación, que demanda la “enseñanza del lenguaje, a través del lenguaje y sobre el lenguaje” (2008:203).

En este trabajo son precisamente estas dos áreas de uso del lenguaje las que serán abordadas, pues los dos contextos visitados se relacionan con la enseñanza de la lectura y la escritura de textos científicos en diferentes niveles educativos. El objetivo de enseñanza no solo consiste en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura sino en el aprendizaje de contenidos científicos a partir del aprendizaje del lenguaje que se utiliza para producirlos (Halliday, 1993), lo que involucra el análisis del discurso.

El que denominaremos “Contexto I”, es el de formación de profesores de educación secundaria en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Allí se lleva a cabo la enseñanza de una propuesta didáctica basada en géneros para el nivel secundario así como un abordaje para el análisis de los géneros presentes en manuales escolares usando como recurso teórico la Lingüística Sistémico Funcional.

El que denominaremos “Contexto II” es el de enseñanza de literacidad académica y profesional en carreras universitarias en el Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Flores (PROLEA UFLO). Allí también se aplica la misma propuesta didáctica adaptada al nivel superior y se hace necesario recurrir al análisis del discurso, a fin de caracterizar textos disciplinares de nivel académico así como textos profesionales, que son en este Programa los objetos de enseñanza.

La justificación para el trabajo en ambos contextos es la existencia de una distribución desigual de recursos lingüísticos entre grupos de sujetos según su posición social, que crea una brecha en las posibilidades de logro en relación con la lectura y la escritura. Esto requiere de una redistribución de recursos discursivos mediante la enseñanza visible e intervencionista (Martin, 1999; Rose & Martin, 2012). La didáctica de la lectura y la escritura basada en géneros garantiza la disminución de esa brecha de manera notable (Rose, en prensa; Moyano, 2007).

La aplicación de la LSF en ambos contextos requiere de la adaptación de parte de sus postulados. Por un lado, se adaptó el modelo didáctico propuesto por la Escuela de Sídney (Martin, 1999; 2009); por otro, se requirió del avance en la descripción lingüística del español en diferentes estratos: el de género y el de dos estratos del lenguaje, el semántico-discursivo y el léxico-gramatical.

En cuanto a la adaptación del modelo didáctico, se propuso una modificación de las etapas del original (Moyano, 2007; 2013a), que incluyen la deconstrucción del género a estudiar, la construcción del propio texto, precedido por una subetapa de

diseño del texto y la edición del texto producido. Estas etapas se realizan por primera vez para cada género en forma conjunta entre los estudiantes y el docente. Luego, se promueve el trabajo en pequeños grupos hasta llegar al trabajo individual. De esta manera, se busca el logro de la autonomía de los estudiantes en el proceso de escritura de un texto como instancia de un género. El proceso de enseñanza se basa en dos pilares: el modelaje y el andamiaje. Se modelan los procesos de lectura y escritura como actividad, el control de los procesos cognitivos involucrados y la elección de opciones de género, discurso y léxico-gramática. El andamiaje implica el avance desde la tarea conjunta hasta la tarea individual, en la que el profesor retira su apoyo de manera gradual. Todo este proceso se realiza de manera explícita, considerando los postulados de Bernstein (1975) en este sentido. En cada una de las etapas, se reflexiona recursivamente sobre el propósito social del género, su estructura esquemática y las elecciones lingüísticas mediante las cuales se realiza el género, tomando en cuenta los estratos semántico-discursivos y léxico-gramaticales, entendiendo el lenguaje como recurso para la producción de significado, tal como lo sostiene la teoría.

En lo que se refiere a la adaptación de desarrollos teóricos al español, consideraremos en primer lugar la teoría de género y registro (Martin, 1992; 1993; 1994; 1997; 2001; 2014; Eggins & Martin, 2003; Martin & Rose, 2008), sobre la base de la cual se describen géneros en español. En el que llamamos Contexto I, se han realizado descripciones de géneros en manuales de biología e historia (Moyano, 2010; 2013b; Giudice & Moyano, 2011). En el Contexto II, se ha realizado la descripción de la sección

Discusión del artículo científico en cuatro disciplinas (Moyano, 2015) así como la descripción a nivel estructural de géneros que se escriben en diferentes carreras universitarias (Natale (Coord), 2012 y trabajos no publicados realizados por integrantes del grupo PROLEA-UFLO así como del equipo dirigido por Vidal Lizama en la PUC Chile).

En segundo lugar, existe desarrollo descriptivo sobre sistemas del estrato semántico-discursivo (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007). En este momento, Oteíza y su equipo están trabajando en el sistema de VALORACIÓN en español, en un proyecto de investigación en curso, que se propone avanzar a partir de otros trabajos ya publicados anteriormente (Oteíza, 2009; 2010). Se han realizado además contribuciones funcionales al trabajo descriptivo del español en el estrato léxico-gramatical (Ghio & Fernández, 2008; Lavid, Arús & Zamorano Mansilla, 2010; Montemayor-Borsinger, 2009; Arús, 2010). Sin embargo, se tienen en cuenta para el trabajo en ambos Contextos de desarrollo las descripciones basadas en la tipología lingüística de orientación sistémico-funcional (Martin, 1983; Caffarel, Martin & Matthiessen, 2004; Matthiessen & Halliday, 2009; Martin, 2013): para el MODO de la cláusula en español, la propuesta de Quiroz (2008; 2015); para el sistema de TRANSITIVIDAD el trabajo de la misma autora en proceso (2013; 2017) y para el sistema de TEMA el trabajo de Moyano (2016, en prensa).

Más allá de los avances realizados hasta este momento, se abren problemas y necesidades para completar los proyectos planteados para los Contextos I y II antes mencionados. Es necesario, por un lado, avanzar en el desarrollo de aspectos

específicos de la propuesta didáctica; por otro, en la descripción de géneros escolares en diferentes disciplinas y en la descripción tanto en la estructura esquemática como en el estrato semántico-discursivo de géneros universitarios y profesionales. Para eso se requiere de proyectos de investigación que, a su vez, demandan la formación de recursos humanos.

Entre los avances que se están realizando para cubrir estas necesidades, se pueden contar algunos. En el Contexto I, se lleva a cabo la enseñanza de la teoría de género, registro y discurso así como del modelo didáctico adaptado a estudiantes de grado de la carrera del Profesorado Universitario de Educación Superior de la UNGS. Durante 2018 se espera llevar a cabo un taller extra-curricular de profundización teórica en LSF y aplicación al análisis del discurso orientado a los mismos estudiantes y a los graduados que la carrera comienza a producir. Asimismo, se dictará un curso a docentes de escuelas secundarias en servicio, no solo orientado a profesores de lengua sino también a los de otras disciplinas a fin de que puedan enseñar contenidos a través del lenguaje. Finalmente, se abrirá en ese mismo año un proyecto de investigación sobre géneros escolares y sobre los modos de interacción entre docente y estudiantes en las diferentes etapas de la propuesta didáctica. Este proyecto congregará a docentes y estudiantes como integrantes del equipo de investigación.

En el Contexto II, se lleva a cabo un proyecto de investigación de seguimiento del Programa de Lectura y Escritura implementado en UFLO, que incluye el análisis de textos de los estudiantes y su evolución ontogenética. Pero se necesita también la descripción de textos de expertos que instancien los géneros que se

solicita a los estudiantes que produzcan. Para lograr este objetivo, se llevan a cabo encuentros del equipo de investigación, conformado por los docentes que trabajan en el Programa, a fin de profundizar el estudio de la teoría y promover el análisis de textos especializados.

Como reflexión final, se puede decir que se ha logrado un avance en los años de existencia de Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL). En el II Congreso de ALSFAL, se realizaron algunos cuestionamientos acerca de la necesidad de hacer desarrollos sobre la descripción del español a fin de poder avanzar en el análisis del discurso. En 2017, ya se presentan algunos avances: la consolidación de la adaptación del modelo didáctico y la de su aplicación a las aulas universitarias, mientras se puede mencionar también un inicio de aplicación en las aulas secundarias; asimismo, la aplicación de la teoría a la descripción de diferentes sistemas de la lengua española, a partir de los cuales describir géneros científicos de diferentes ámbitos.



Referencias

- Arús Hita, J. (2010). On Theme in English and Spanish: A comparative study. En Elisabeth Swain (Ed.) *Thresholds and Potentialities of Systemic Functional Linguistics: Multilingual, Multimodal and Other Specialised Discourses*, Trieste: EUT, 23-48.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.
- Eggins, S. y J.R. Martin. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos*, 36(54): 185-205.
- Ghio, E. y M.D. Fernández. (2008). *Lingüística Sistémico-Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- Giudice, J. y E.I. Moyano. (2011). Género y formación de ciudadanos: la reconstrucción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En Oteiza, T & D. Pinto. *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares*. Santiago de Chile: Cuarto Propio, 205-268.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93- 116.
- Halliday, M.A.K. (2008). *Complementarities in Language*. Beijing: The Commercial Press.
- Lavid, J., J. Arús y J.R. Zamorano Mansilla. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English*. London: Continuum.
- Martin, J.R. (1983). Participant identification in English, Tagalog and Kate. *Australian Journal of Linguistics* 3(1): 45-74.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. (1994). Macro-genres: the ecology of the page. *Network* 21: 29-52.
- Martin, J.R. (1993). A contextual theory of language. En B. Cope & M. Kalantzis. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). London: The Falmer Press.

- Martin, J.R. (1997). Analyzing genre: functional parameters. En Christie, F. & Martin, J.R. (ed). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Continuum, 3-39.
- Martin, J.R. (1999). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En Christie, F. (Ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series), 123-155.
- Martin, J.R. (2001). A context for genre: modelling social processes in functional linguistics. En Devilliers, J & R. Stainton (Eds.) *Communication in Linguistics: papers in honour of Michael Gregory*. Toronto: GREF (Theoria Series 10), 287-328.
- Martin, J.R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20: 10–21.
- Martin, J.R. y D. Rose. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd Ed. London: Continuum [2003].
- Martin, J.R. y D. Rose. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J.R. (2013). *Systemic Functional Grammar: A Next Step into the Theory. Axial Relations*. Beijing: Higher Education Press.
- Martin, J.R. (2014) Evolving Systemic Functional Linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1.3. 2014.
- Matthiessen, C.M.I.M. y M.A.K. Halliday. (2009). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. China: Higher Education Press.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema. Una Perspectiva Funcional de la Organización del Discurso*. Buenos Aires: Eudeba, Enciclopedia Semiológica.
- Moyano, E.I. (2007). Enseñanza de Habilidades Discursivas en Español en Contexto Pre-universitario: Una Aproximación desde la LSF. *Revista Signos* 40(65): 573- 608.
- Moyano, E.I. (2010). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad* 4(2): 294-331.

- Moyano, E.I. (2013a). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E.I. Moyano (Coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Los Polvorines: UNGS, 109-155.
- Moyano, E.I. (2013b). Géneros y discurso en los manuales de biología: la construcción del conocimiento y la actividad científica. En Moyano, E.I. (Coord) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Los Polvorines: UNGS, 229-296.
- Moyano, E.I. (2015). *La sección Discusión del artículo científico como género: Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor*. Tesis doctoral, Buenos Aires: UBA.
- Moyano, E.I. (2016). Theme in English and Spanish: Different means of realization for the same textual function. En Clark, B. & Arús Hita, J. (Eds.) *Special Issue on Communicative Dynamism, English Text Construction*, 9 (1): 190-220.
- Moyano, E.I. (En prensa). The function of Theme in Spanish: towards a systemic description. En Davidse, K.; Van Praet, W. & Meyhunsij Njende, N. (Eds.) *Special Issue on Communicative Dynamism, Acta Linguistica Hafniensia* 50 (1) Marzo 2019.
- Natale, L. (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Oteiza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos* 42 (70), 219-244.
- Oteiza T. (2010). De la conspiración de silencio al reconocimiento de voces alternativas. Las violaciones a los derechos humanos en Chile según el Informe Valech (2003). *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)* 9(1), 87-112

- Quiroz, B. (2008). Towards a systemic profile of the Spanish MOOD. *Linguistics and the Human Sciences*, Vol 4.1 2008: 31-65.
- Quiroz, B. (2013). *The interpersonal and experiential grammar of Chilean Spanish: Towards a principled Systemic-Functional description based on axial argumentation*. PhD Thesis, Sydney University.
- Quiroz, B. (2015). La cláusula como movimiento interactivo: Una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 31 (1): 261-301.
- Quiroz, B. (2017). The verbal group. En Bartlett, T. & O'Grady, G. (Eds.) *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London: Routledge.
- Rose, D. y J.R. Martin (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox.
- Rose, D. (en prensa). Evaluating the task of language learning. En Miller, B; McCardle, P. & Connelly, V. (Eds.) *Development of writing skills in individuals with learning difficulties (Studies in Writing Series)*. Leiden: Brill.





Lingüística Sistémica Funcional sin uso de metalenguaje

Iliana Amalia Martínez es profesora titular y docente-investigadora (Categoría 1) de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Obtuvo su título de maestría en la *University of Birmingham*, Reino Unido. Sus áreas de investigación se relacionan con la teoría del género y con la lingüística de corpus. Ha publicado artículos de investigación en revistas científicas como *English for Specific Purposes*, *English for Academic Purposes*, *Second Language Writing* e *Iberca*. Cuenta además con la publicación de un capítulo de libro en TESOL (H-index:5- Scopus). En la actualidad se desempeña como evaluadora para las revistas ESP y JEAP. Ha sido miembro del equipo editorial de ESP y TESOL (2013-2016).

- En una reciente Editorial sobre el futuro del género y la escritura en segunda lengua, John Swales (2011) manifestó su preocupación acerca del futuro de la enseñanza de la escritura basada en género. El principal motivo de su preocupación surgía a partir de la evidencia de que, entre sus alumnos, era escaso e impreciso el conocimiento de conceptos básicos de gramática, como la voz, el agente, los verbos modales, entre otras categorías. Esta situación, considerada una grave falencia, se manifestaba en candidatos a doctorado que eran tanto anglófonos como no anglófonos. La preocupación de Swales se ve plasmada en la siguiente cita:

After all, all three of the grammatical elements I have just listed have useful rhetorical roles to play in the construction and deconstruction of academic discourse. Without such a grounding, the future of genre in writing instruction may not be as secure as it might be. (p. 83)

Después de todo, los tres elementos gramaticales que acabo de listar, desempeñan roles retóricos útiles en la construcción y deconstrucción del discurso académico. Sin esas bases, el futuro del género en la enseñanza de escritura puede no estar tan seguro como podría ser. (p. 83) (Traducción del autor).

El problema que señala Swales (2011) se repite también en nuestro contexto. En mi experiencia en la enseñanza de escritura científica, en cursos para doctorandos e investigadores, he podido observar la misma situación con respecto a la gramática y su metalenguaje: los alumnos tienen un conocimiento impreciso de las categorías de la gramática y hasta puedo decir que

se percibe un cierto rechazo. Por otra parte, llama la atención la enorme capacidad para construir artículos de investigación de los doctorandos e investigadores que he podido conocer a través de mis cursos. Esto me llevó a preguntarme por qué podían escribir artículos que culminaban en publicación internacional, teniendo, en general, escaso conocimiento de las reglas del inglés. En observaciones informales, pude percibir la importancia de los aportes de los investigadores, tales como su conocimiento contextual, en este caso, las convenciones de la ciencia, su experiencia de lectura, que se concentra sólo en la rama de la ciencia a la que pertenecen, y su experiencia con géneros funcionales en sus contextos, especialmente el *review* y el *paper*. Todos estos conocimientos globales facilitan un aprendizaje global *top-down*. Además, son hablantes de español, que es una gran ventaja, pues el lenguaje de la ciencia es mayoritariamente de origen latino. Esto me impulsó a considerar a los alumnos de escritura científica no como una “tabla rasa”, a quienes hay que explicarles estructuras, sino como lectores de una especialidad del idioma inglés, el inglés académico, que sólo necesitan ciertas precisiones y recursos para mejorar la escritura.

Estos aportes positivos de los investigadores, que pueden compensar las dificultades sobre la gramática estructural señaladas por Swales (2011), me llevaron a utilizar, en mi práctica docente, los conceptos de la Gramática Sistémica Funcional (GSF) (Halliday, 1994), una gramática que prioriza los significados, combinando léxico y funciones para la construcción del texto. Si bien la GSF posee un rico metalenguaje para identificación de categorías y configuraciones, es posible trabajar concentrándose

en los conceptos funcionales y prescindiendo del metalenguaje. En esta presentación se ejemplifica la enseñanza de la voz y la agencia a través de la GSF, específicamente el sistema de transitividad. Esta enseñanza se hizo utilizando los significados experienciales y sus diferentes configuraciones, enfocando en los significados que se generan, sin utilizar el metalenguaje propio de la sistémica.

Contexto de aplicación

El contexto general de aplicación en esta presentación es el de Inglés con Fines Específicos (Dudley Evans & St. John, 1998). El contexto específico de aplicación es un curso de escritura científica en inglés, cuyo principal objetivo es escribir artículos adecuados para el nivel internacional. Los alumnos son investigadores y doctorandos de carreras de ciencias experimentales. En general, los alumnos de los cursos investigan en campos homogéneos y se concentran principalmente en un género en particular, el artículo de investigación.

Los contenidos del curso van de lo general a lo particular, comenzando con el contexto socio-cultural del artículo de investigación, específicamente la comunidad científica y sus valores, y siguiendo con la aplicación de teorías de género, específicamente la estructura retórica, los movimientos y pasos el artículo de investigación. También se analiza el vocabulario en base a las teorías de corpus (Sinclair, 1991). En esta presentación, nos enfocamos en los aspectos léxico-gramaticales de la transitividad, concentrándonos en la metafunción experiencial.

Conceptos teóricos y resultados de investigación que informan este ejemplo

En primer lugar, consideramos los conceptos de simplicidad gramatical y complejidad léxica (Halliday & Martin, 1993). En base a estos conceptos, se describe el lenguaje de la ciencia como de un vocabulario complejo, de alta densidad, pero insertado en estructuras simples, que en general se materializan en oraciones de una sola cláusula, con configuraciones diferentes según los significados que se construyen.

En segundo término, tenemos en cuenta las metafunciones, experiencial, interpersonal, y textual (Halliday, 1994). Dado que nuestro ejemplo es la metafunción experiencial, nos concentramos en las tres formas de presentación de la experiencia: la externa, que se asocia con acciones y hechos, manifestándose en cláusulas materiales; la interna, que se asocia con la reacción y la reflexión, manifestándose en cláusulas verbales y mentales; por último, la generalización, que establece relaciones entre experiencias, manifestándose en cláusulas relacionales. Cabe notar que la transitividad en el lenguaje científico ofrece diferentes configuraciones léxico-gramaticales, organiza la experiencia, y provee diferentes opciones que provienen del sistema de transitividad (Halliday & Martin, 1993).

En tercer lugar, consideramos el espectro de las configuraciones posibles, en una gradiente en dos dimensiones que va desde la personalización hasta la objetivación (Martínez, 2001). Las dimensiones son una dimensión sintáctico-semántica, la congruencia, y una dimensión pragmática, la negociabilidad. Las

gradientes, desde lo congruente a lo metafórico, y desde lo negociable a lo no-negociable, se ilustran en la Figura 1 (Recursos para la representación de los participantes en relación a la congruencia y la negociabilidad). La transitividad revela la tensión entre la personalización (subjetividad) y la impersonalización (objetividad) (Martínez, 2001).

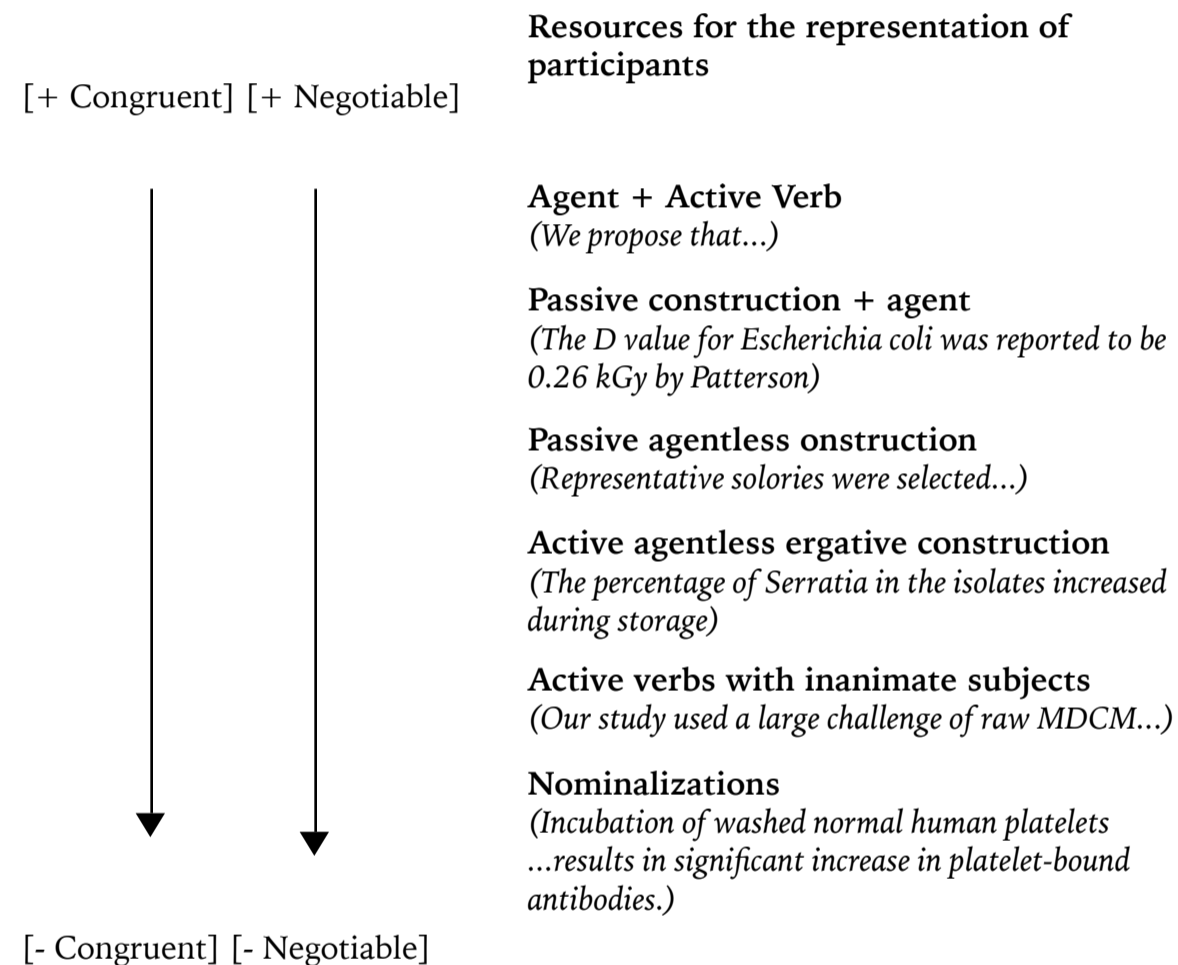


Fig. 1. Resources for the representation of participants in relation to congruence and negotiability

En cuarto lugar, contamos con datos de investigación que han estudiado la distribución de distintos aspectos del artículo de investigación a través de sus diferentes secciones. Para este caso nos basamos en la distribución de cláusulas en el artículo de investigación según Martínez (2001). El estudio demuestra que cada sección del artículo de investigación está dominada por un tipo de cláusula diferente, que se asocia con la función general de cada sección, tal como se muestra en la Tabla 1.

SECCIÓN	TIPO DE CLÁUSULAS
Introducción	Verbales y mentales
Método	Materiales
Resultados	Relacionales
Discusión	Verbales y mentales

Tabla 1. Distribución de cláusulas en el artículo de investigación (Martínez, 2001)

Actividades

Considerando los aspectos analizados, es posible ofrecer actividades que permitan comprender las funciones y las configuraciones pertinentes a cada tipo de cláusula, y, a partir de esta conciencia del lenguaje, poder construir cláusulas apropiadas para los diferentes significados a expresar. Las actividades que se ilustran aquí se concentran en las secciones Métodos y Resultados. En primera instancia, se presentan en cada actividad procesos de diferentes tipos; los alumnos deben identificar aquellos que representan acciones en el ejercicio en la sección Métodos, y relaciones en el ejercicio en la sección Resultados. En segunda instancia, se observan los procesos en textos auténticos (aquí sólo un breve ejemplo), para poder ver los procesos y sus funciones en contexto en cada sección. En el ejemplo, está resuelto. Esto permite comprender las estructuras a través de las configuraciones repetidas y de sus funciones.

Actividad: Sección Método

¿Cuáles de estos verbos se refieren a acciones del investigador?

select	indicate	sequence	suggest
place	explain	harvest	collect
measure	support	require	occur
be	show	propose	appear
sequence	result	consist of	decrease
recover	culture	take	cut out

ACTIVITY

These sentences were drawn from the Method. Identify the verbs expressing the actions carried out by researchers.

Examples
1. DNA was recovered from the isolated organisms by the method of Marmur (18 .
2. Cells were cultured in nitrate mineral salts medium at 42 degrees C (40) under an atmosphere of 5% methane -95%(vol/vol) air.
3. After the addition of ammonia, 35-ml cell samples were taken every 15 min for 4 h.
4. Cytochrome P460 was isolated by the method of Zahn et al. (43).
5. The greenish cytochrome P460 band was cut out of the membrane and sequenced by Edman degradation in an Applied Biosciences 477A protein sequencer coupled to a 120A analyzer.
6. Blood was collected into tubes containing 50 U heparin, and plasma was harvested by centrifugation and stored at -70°C until analysis.
7. Resperine was dissolved in 20% ascorbic acid solution, the 20% ascorbic acid alone being administered i.p. to control animals.

Actividad: Sección Resultados

¿Cuáles de estos verbos se refieren a relaciones entre entidades o expresan resultados?

examine	be	indicate	use
perform	find	differ	observe
measure	explain	reach	yield
have	support	cause	support
calculate	show	consider	suggest
monitor	result	require	examine
report	count	propose	decrease
range	select	consist of	produce

These sentences in the table below belong to the Results section of a research article.
Identify the central verbs. What do the clauses express?

1. The total seasonal radio-tracking times were : spring, 556h; summer, 360h; autumn, 368 h; winter, 360h.
2. The projected seasonal mean numbers of total intra-group encounters between adults ... and the contact rates and probabilities are shown in Table 1
3. Of a total of 14 inter-group encounters recorded in winter, 12 were between adults ... and the contact rates and probabilities are shown in Table 1.
4. Of these, six were male-femal encounters. four were male-male encounters, and two were female-female encounters.
5. The differences in the rate of spread of rabies on the 10 x 80 grid under the original and revised models at high and low desnsities are shown in Fig. 5
6. At high density (Fig. 5a), under the original model, the main rabies front reached the end of the grid (40km) by month 45.
7. At low density (Fig. 5b) the differences between the two models were more pronounced.
8. To examine the effect of time of year of a rabies outbreak on the chance of successful control, Bristol was used as the model city.
9. For these simulations a 40% level of fox control was applied every 2 months as necesary.
10. Rabies was introduced at the beginning of March (spring). June (summer). September.

Conclusiones

La GSF, específicamente a través de la transitividad, en este trabajo nos permitió percibir las diversas representaciones que caracterizan las secciones del artículo, notar que en las secciones puede haber distintos tipos de cláusulas, comprender cómo se construyen cláusulas del lenguaje científico (estructuras simples) a partir de procesos y participantes, y comprender conceptos semánticos, estructurales y discursivos sin utilizar metalenguaje. ■



Referencias

- Dudley-Evans, T. y M. St John. (1998). *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y J.R. Martin. (eds.) (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- Martinez, I. A. (2001). Impersonality in the research article as revealed by the analysis of the transitivity structure. *English for Specific Purposes*, 20: 227-247
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Swales, J. (2011). Coda: Reflections of the future of genre and L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 20. pp. 83-85





La LSF en el Departamento de Inglés – Universidad Nacional de Cuyo

Cristina Boccia es Profesora y Licenciada en Inglés, Magíster en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas y Especialista en Docencia Universitaria, títulos otorgados por la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como profesora titular efectiva exclusiva en las cátedras *Idioma Inglés IV*, *Introducción a la Lingüística* y *Teoría de Género* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la FFyL. Se encuentra trabajando en su tesis en el marco del Doctorado en Letras de la FFyL y dirige, desde 2009, un proyecto de investigación subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCTyP) de la UNCuyo sobre la modelización y enseñanza-aprendizaje de géneros textuales en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Es Co-Directora del Instituto de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Ha dirigido tesis de maestría y de licenciatura y es profesora estable en dos programas de maestría.

Samiah Hassan es Profesora de Lengua y Literatura Inglesa, Especialista en Docencia Universitaria, y Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, (2001, Universidad Nacional de Cuyo). Su tesis de maestría se centró en el análisis de Transitividad en el estadio *Occupying the niche* en la introducción de artículos de investigación científica en inglés. Se desempeña como profesora titular en *Idioma Inglés I, II* y por extensión en *Idioma Inglés III* en el Profesorado, Licenciatura y Traductorado de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras. Desde el año 2003 colabora como coordinadora académica de programas de español como lengua extranjera en CELE, en FFyL. Desde el año 2009 es co-directora del proyecto *Géneros*, subsidiado por la Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado (Universidad Nacional de Cuyo), que se dedica al análisis, modelización y enseñanza-aprendizaje de géneros textuales en las clases de inglés como lengua extranjera. En ese contexto, es co-autora de *Working with Texts in the EFL Classroom*, EDIUNC, 2013.

■ Instanciaciones del potencial aplicable de la teoría

En nuestra presentación nos referiremos a las instanciaciones que el potencial teórico de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) pone a nuestra disposición para atender las necesidades de nuestro contexto local de enseñanza desde el Departamento de Inglés, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina.

Halliday (1985) describe a la teoría como esencialmente aplicable (*appliable*), especialmente apropiada para atender múltiples necesidades de nuestra vida familiar, cívica, académica y profesional. Su potencial es teorizado a partir de dimensiones semióticas que dan forma a una arquitectura articulada y abordable que permiten adecuar su aplicación según las necesidades puntuales (instanciales) de las que se trate. Estas dimensiones son: la estratificación, la metafunción, la composición por rango (*rank*), eje (*axis*), la instanciación, la individuación, y pueden ser aplicadas individualmente o en conjunto según las necesidades instanciales de las que se trate.

Nos referiremos brevemente a dos contextos educacionales en los que hemos aplicado de manera muy productiva la teoría:

Contexto I: alfabetización académica de grado. Profesorado de inglés, Traductorado bilingüe inglés-español y Licenciatura en inglés - Facultad de Filosofía y Letras - UNCuyo

Contexto II: alfabetización multimodal en géneros textuales en educación primaria, secundaria y terciaria; desarrollo de modelos textuales y material didáctico y capacitación de profesores.

En el contexto I, la LSF constituye el marco teórico de referencia tanto para los contenidos curriculares como para la pedagogía para la enseñanza-aprendizaje de géneros textuales en los espacios curriculares detallados en las **diapositivas 3 y 4**.

La aplicación de la LSF obedece, en términos generales, al objetivo central de estas asignaturas de fomentar el conocimiento sobre una lengua, en particular la lengua materna y el inglés como lengua extranjera y su alfabetización académica como estudiantes de grado universitario.

Si bien las particularidades de los espacios curriculares difieren, todos comparten la visión de la lengua como funcionalmente habilitante para que los estudiantes participen de manera eficaz en actividades sociales concretas en los distintos contextos en los que participan o participarán. Así, la Gramática que se enseña es funcional, sistémica y textual y los Idiomas I, II y IV ponen especial énfasis en los géneros textuales cotidianos, públicos, académicos y científicos y en los recursos semánticos y léxico-gramaticales de los que los alumnos deben disponer para operar eficazmente en diversos contextos. Para esta presentación, nos focalizaremos en Idioma Inglés IV como ejemplo de un espacio de aplicación concreta. Brevemente, repasaremos la instanciación del potencial aplicable de la teoría sistémica funcional abordando las razones por las que fomentamos el aprendizaje de géneros textuales, cuáles géneros enseñamos y en qué secuencia, qué enseñamos sobre ellos y cómo.

Tomamos a los géneros como **núcleos ordenadores del diseño curricular**. Los géneros textuales constituyen un terreno intermedio entre la(s) cultura(s) asociada(s) a la lengua que

estudiamos y las actividades en las que participamos como seres sociales y hablantes de una lengua, por un lado, y los recursos semánticos, léxicos y gramaticales con los que expresamos esas actividades.

Trabajos como los de Martin y Rose (2008; 2012), Christie y Martin (2009), Feez (1998), Byrnes (2006), Dreyfus et al. (2016); Scheppegrell y Colombi (2004) describen organizaciones curriculares basadas en géneros. Nos nutrimos de sus trabajos y diseñamos un sílabo para Idioma Inglés IV que contempla la preparación de nuestros alumnos para desenvolverse en actividades de exposición de ideas, de tomas de postura y argumentación, de creación de una voz en el texto (*personae*) que comunique ideas eficazmente, con razonabilidad y autoridad.

En cursos inferiores los estudiantes trabajan con géneros del entorno cotidiano (el recuento, la anécdota, el exemplum, la descripción, las cartas personales), el entorno público (reseñas) y del entorno educativo (el informe, el ensayo expositivo). En Idioma IV, nos centramos en géneros de la vida pública (periódicos -la columna de opinión, el artículo de fondo) y académicos (la exposición, el resumen temático) y académico-científico (el artículo de investigación).

En términos generales, procuramos secuenciar los géneros siguiendo criterios varios que se especifican en las diapositivas **5** y **24**. Nos movemos desde géneros primarios de un contexto familiar, cercano a la experiencia personal, concreta, usando semiosis y léxico-gramática congruente hacia géneros secundarios, de ámbito público, institucional, académico, sobre experiencia más genérica, abstracta, usando semiosis y léxico-gramática incongruente, una audiencia más pública y no siempre conocida.

Sin detenernos a analizar la progresión que estos criterios implican, podemos señalar que las distintas variables especificadas en la tabla determinan el tipo de recurso semántico y léxico-gramatical de la representación de la experiencia, de la creación de relación entre los participantes y de la organización del texto que se utilizarán en los textos típicos de cada área. Por ejemplo, la variación en el tipo de experiencia y el modo, variarán desde la representación del aquí y el ahora del entorno familiar conocido con la utilización de recursos lingüísticos congruentes (en narraciones) hacia recursos no congruentes tales como la metáfora gramatical tanto ideacional como interpersonal para representar la experiencia más genéricamente, para organizar los textos más estratégicamente y para establecer lazos más objetivos entre los participantes (en la exposición). Estos recursos han sido descritos en detalle por autores sistémico-funcionales y facilitan la organización informada de tipos de texto en un diseño curricular tanto de año a año a lo largo de una carrera como dentro de un espacio curricular en particular.

Una vez que establecemos cuáles son los géneros textuales que incluiremos, nos abocamos a **conocer los textos**: su estructura textual, sus características de registro y los recursos léxicos y gramaticales implicados. En algunos casos, como en los artículos periodísticos, en particular el artículo de fondo, hemos incluido el estudio de recursos multimodales (visuales) que también están implicados. Para ello nos hemos nutrido de las descripciones de autores tales como Kress y van Leeuwen (2006; 2010) y Painter et al (2013) y las hemos adaptado al contexto periodístico.

La estratificación nos informa cómo abordar el análisis de un texto para desarrollar modelos textuales: determinamos su función social, las características del campo, tenor y modo y cómo estas características contextuales impactan en los significados que expresaremos y en los recursos léxicos y gramaticales que se utilizan. Así, implicamos metafunción y estratificación en nuestro análisis.

Las diapositivas 6 a 9 reflejan el detalle con el que describimos la relación entre la función global del texto (en este caso en una exposición escrita) y los recursos de la lengua implicados. El análisis que proponemos se nutre claramente de la estratificación al desplegarse en espacios más y más concretos. Insistimos en la necesidad de explicitar no solo pasos o estadios (por ej. las generalizaciones introductorias) sino también fases más delicadas, como el ‘comentario’. Así, surge también la importancia del enfoque metafuncional. Las generalizaciones introductorias claramente tienen como función principal construir el campo de la experiencia sobre el que tratará la exposición. Pero también expresan la significación de dicho campo. La fase ‘comentario’ capta esta función que se codifica, primeramente, mediante ‘significados’ que luego son, a su vez, expresados por recursos léxico-gramaticales concretos. En el ejemplo que incluimos (diapositiva 8), se procura expresar la ‘importancia’, la ‘significación’ del tema objeto de la exposición. De esta manera los alumnos seleccionarán del potencial de la lengua los recursos para expresar efectivamente dichos significados, que a su vez codificarán la función de la fase, y así sucesivamente hasta la función más global del texto. La delicadeza de este análisis (diapositivas 7-9),

permite progresar desde lo abstracto (la función global del texto) hacia lo más concreto (los recursos léxicos y gramaticales) basándonos en principios predecibles y sistemáticos.

Una vez que entendemos cómo funciona el texto y que captamos su funcionalidad en un modelo textual que combina los rasgos genericos, de registro, semánticos, léxicos y gramaticales observados desde una óptica tri-ocular experiencial, interpersonal y textual, nos aplicamos a **planificar la manera en la que enseñamos un género** como un objeto pedagógico en sí mismo.

En Idioma Inglés IV, nos nutrimos muy directamente de la pedagogía de géneros que propone la *Escuela de Sídney*, que se desprende de la LSF. Repasaremos muy brevemente el ciclo para la enseñanza y aprendizaje de géneros diseñada y desarrollada por autores como Martin, Rothery, Rose, Macken-Horarick, Feez, entre otros autores, y descrita en detalle en Martin y Rose (2012).

El ciclo propone tres etapas que se suceden una a otra: la deconstrucción del texto, la producción conjunta y la producción independiente. Común a todas estas etapas es la construcción del campo que se realizará a medida que se inicie el trabajo de comprensión inicial o de producción de un texto. Brevemente comentaremos la recontextualización de la propuesta de la *Escuela de Sídney* que proponemos al contexto particular del estudio del inglés como lengua extranjera en las carreras de grado de nuestro departamento.

La **construcción de campo** se refiere al conocimiento del área de la experiencia implicada en el texto. Esto involucra acceder a fuentes de información y conocimiento. En el nivel de grado procuramos que esto ocurra de manera tal que progresivamente

los estudiantes adquieran autonomía en la búsqueda, selección y lectura crítica de la información y la organización de esquemas que reflejen cómo el campo se organiza en términos de secuencia de actividades, de clasificación y composición de fenómenos. También explicitamos las relaciones lógicas de causa, consecuencia, condición, concesión, etc., que caracterizan al entramado de entidades, actividades y circunstancias típicas de un aspecto de la experiencia. Cualquiera sea el tipo de conocimiento del que se trate —proveniente de informes, textos literarios, periodísticos, académicos, científicos— será fundamental que los estudiantes puedan visualizar las actividades implicadas y los participantes y circunstancias que las acompañan, así como las relaciones lógicas entre ellas. Esto les permitirá comprender críticamente aquello sobre lo que escribirán. Desde ya que el profesor sabrá qué dimensiones del área de la experiencia deberá fortalecer según el texto que luego deban producir.

En el contexto de Idioma Inglés IV, este proceso se realiza inicialmente de manera guiada: los estudiantes deben leer, escuchar o ver textos siguiendo guías de estudio. El contenido se procesa y representa gráficamente con los estudiantes (su secuencia temporal, su relación causal, de contraste u oposición, de consecuencia, etc.). Este andamiaje se retira progresivamente: el alumno comienza a buscar, evaluar, seleccionar y procesar críticamente material sobre una temática por sí mismo. En la última unidad del curso, cuando se preparan para escribir un artículo de fondo los alumnos estudian sobre el tema que desean abordar y, además, generan conocimiento, por ejemplo, mediante encuestas que ellos mismos diseñan, distribuyen y procesan.

La información que ellos mismos generan complementa la que encuentran en otras fuentes.

Este progreso en términos de retiro de la guía o el andamiaje que se utiliza es fundamental respecto de *todas* las habilidades implicadas en *todos* los momentos del ciclo pedagógico. Es igualmente importante construir un andamiaje detallado y sólido que los guíe como lo es preparar a los estudiantes para su retiro.

Al tratarse de un contexto de inglés como lengua extranjera, en esta etapa también se negociará abundante vocabulario nuevo, probablemente a partir de léxico en la lengua materna. Esto no debería representar un problema. Será importante procurar clasificarlo y ordenarlo según la naturaleza propia del campo.

Frecuentemente, es también necesario introducir recursos de la lengua típicas del área de la experiencia: nominalizaciones, voz pasiva, pre-modificadores (cuantificadores, clasificadores, por ejemplo).

La **deconstrucción** es el momento del ciclo al que le dedicamos más tiempo. Es la etapa en la que trabajamos con la estructura textual y los recursos de la lengua implicados para codificar el propósito del texto y sus características de campo, tenor y modo, tal como se describe en la propuesta original de Martin y Rothery. Ponemos especial énfasis en explicitar las características del texto que determinarán las decisiones que los alumnos gradualmente deberán tomar solos. Igualmente, al tratarse de estudiantes que no solo están desarrollando un registro académico apropiado, sino que también lo hacen en una lengua extranjera, trabajamos intensivamente con los recursos de la lengua implicados.

Todo el trabajo que se realiza en esta etapa del ciclo procura anticipar problemas que ellos puedan tener al producir el texto (*front loading vs. backloading*, Martin, comunicación personal) y evitar problemas en los textos que produzcan los estudiantes disminuyendo así las correcciones (*remedial work*) que sea necesario realizar.

Algunas particularidades de nuestra puesta en práctica de la deconstrucción son las siguientes:

- Los estudiantes leen modelos de los textos escritos por autores nativos y también modelos efectivos escritos por estudiantes. Estas diferentes instanciaciones les permiten estar en contacto con textos auténticos, así como con buenas versiones realizadas por sus pares;
- Al analizar los textos utilizamos preguntas o guías que atienden a aspectos abstractos (la función social del texto) y más concretos (el léxico implicado). Así se establece una mecánica de análisis que, poco a poco, los estudiantes internalizarán para su propio análisis independiente a partir de criterios funcionales.
- Durante el trabajo con el modelo, se desarrolla una representación del texto cuya modalidad (verbal y/o visual) puede proponer el profesor o bien acordar con los estudiantes. Al finalizar esta etapa, los profesores y estudiantes comparten un 'modelo' del texto que puede consistir simplemente en preguntas que se refieren a las funciones globales, locales y micro que se van cumpliendo a medida que se despliega el texto, o bien en representaciones visuales eficaces. También se especifican las particularidades de los recursos

lingüísticos implicados. Este modelo servirá de referencia futura para visualizar el texto en las etapas de construcción conjunta e independiente.

- Durante este proceso se construye gradualmente un meta-lenguaje y una mecánica de análisis con los cuales se habla ‘sobre’ el texto y ‘sobre’ la lengua, lo que es posible hacer con ella, las decisiones que deben tomarse, los recursos disponibles y los criterios que deben regir las decisiones.

Solo restaría enfatizar que la funcionalidad de este paso en el ciclo pedagógico no es solamente la de conocer el ‘producto’ que los estudiantes deberán producir (el texto en particular del que se trate) sino, fundamentalmente, de una metodología para abordar funcionalmente un texto. Esta importantísima función respecto de la alfabetización en géneros de los estudiantes es lo que explica y justifica todo el tiempo y esfuerzo que invertimos en este estadio.

La **construcción conjunta** es el estadio siguiente en el ciclo. En nuestra experiencia con grupos de estudiantes muy numerosos, no nos resulta posible escribir conjuntamente un texto extenso. Así, seleccionamos una sección que puede ser particularmente difícil, importante o cuya redacción conjunta inicia a los estudiantes con más confianza en el resto de la redacción. Alternativamente, los estudiantes escriben una versión en grupos de trabajo y luego comparamos versiones. En esta etapa practicamos explícitamente la asociación de funciones globales y locales con significados estratégicos y con recursos léxico-gramaticales. Nos referimos constantemente al modelo o representación del texto que construimos conjuntamente en la etapa de deconstrucción.

Una vez que se realiza la práctica en conjunto con los estudiantes, se asigna la **redacción independiente** de un texto. Los estudiantes cuentan con la representación del texto que se elaboró en la deconstrucción y también con las especificaciones incluidas en una hoja de tareas (*task sheet*) (Cf. diapositivas **14**, **15** y **16**) en la que se describe en detalle lo que se espera que los estudiantes produzcan. Se especifican las expectativas respecto de las características del género, del registro y de los recursos semánticos y léxico-gramaticales que se deberán desplegar en el texto para que este cumpla su función eficazmente. Esta misma descripción se utiliza a modo de rúbrica tanto para la edición de distintas versiones por parte de los estudiantes (o en ocasiones por sus pares) como por los profesores. Los estudiantes escriben por lo menos dos versiones de sus textos. Entre una y otra versión reciben comentarios de sus profesores que atienden todos los estratos, desde consideraciones abstractas de función comunicativa hasta correcciones puntuales de forma de distintos rangos: clausales, grupales, morfológicas.

Hemos procurado revisar de manera muy panorámica el trabajo que realizamos con los objetivos de producir un texto académico (una exposición) así como de consolidar el proceso hacia la producción de un texto. Consideramos que este doble objetivo es esencial si nos proponemos conducir a nuestros estudiantes hacia la producción autónoma de textos.

A continuación, comentaremos muy brevemente el trabajo que realizamos respecto del Contexto II de aplicación de la teoría: desarrollo de modelos textuales y material didáctico y capacitación de profesores en educación en distintos niveles.

En términos muy generales, se trata de un trabajo teórico descriptivo de géneros textuales que observamos en las series de libros que se utilizan en Mendoza en educación primaria, secundaria y terciaria pública y privada. Desarrollamos modelos textuales y material didáctico que ponemos a disposición de los profesores en talleres de capacitación que ofrecemos in-situ en establecimientos educacionales o bien desde el servicio de extensión de nuestra facultad. Nuestro objetivo general es realzar la enseñanza de géneros textuales para así fortalecer las habilidades de los estudiantes para poder utilizar la lengua como vehículo que les permita acceder al conocimiento, poder actuar sobre su situación personal y su entorno y, eventualmente crear y comunicar conocimiento. Nuestro marco de referencia teórica es la LSF, especialmente la dimensión de la estratificación y la metafunción. Nos nutrimos de los conocimientos de la lengua que poseen los profesores (generalmente estructurales y formales) y los complementamos con las dos dimensiones de la LSF mencionadas.

Los invitamos a contactarnos y con gusto pondremos el material que hemos desarrollado en ambos contextos a su disposición. ■



Referencias

- Christie, F. y J.R. Martin. (2009). *Language, Knowledge, and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Cambridge University Press.
- Byrnes, H. (2006). *Advanced Language Learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- Dreyfus, S., S. Humphrey, A. Mahboob y J.R. Martin (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. New York: Palgrave.
- Feez, S. (1998). *Text Based Syllabus Design*. Sydney: Macquarie University.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. En: *Linguistics and Education* 5, 93- 116.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Kress, G. y T. van Leeuwen. (2006). *Reading Images: The grammar of visual design* (2^o ed.). London: Routledge.
- Mahboob, A. y N. Knight. (2010). *Applicable Linguistics*. London: Continuum.
- Rose, D. y J.R. Martin. (2012). *Learning to Write/Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rose, D. y J.R. Martin. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Painter, C., J.R. Martin y L. Unsworth. (2013). *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. London: Equinox.
- Scheppegrell M. y C. Colombi (2004). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*. New York: Routledge.



Diapositivas referenciadas

Contexto I: alfabetización académica de grado
Profesorado - Traductorado - Licenciatura en Inglés - UNCuyo

Espacios curriculares con marco SF

- Idioma Inglés I
- Idioma Inglés II
- Idioma Inglés IV
- Gramática III
- Gramática Sistémica-Funcional
- Lingüística Computacional
- Teoría de Géneros (optativa)
- Geografía (redacción *–reports*)



D.3

Nuevo plan de estudios a partir de 2018

Se incorporan:

- Escritura creativa: producción y enseñanza-aprendizaje (optativa)
- Multimodalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras (optativa)
- Análisis, comprensión y producción de textos narrativos en inglés y español (optativa)
- Estudio de géneros para la enseñanza de lenguas extranjeras (obligatoria)



D.4



Asignaturas Idioma Inglés I, II, IV

Selección y secuenciación de géneros según:

tipo de discurso; tipo de experiencia;
tipo de recursos de la lengua; tipo de audiencia; modo

narraciones (relato, anécdota, exemplum)
descripciones
reseñas
cartas personales; discursos y charlas TED
informes (descriptivos)
artículos periodísticos (el artículo de fondo)
ensayo expositivo y argumentativo; resumen temático
presentación oral (expositiva y argumentativa)
el artículo científico (resumen e introducción)



D. 5



Modelización de géneros textuales

- la noción de 'género' y nociones derivadas: propósito, pasos, fases, significados estratégicos, recursos léxico- gramaticales.

- la exposición – la introducción: pasos y fases.



D. 6



La Introducción del ensayo académico

pasos **fases** significados estratégicos recursos léxico-gramaticales

	Pasos	Fases
Género: introducción	Generalizaciones introductorias	-presentación del tema -comentario -delimitación hacia idea tesis
	Transición a contexto de análisis	-descripción del texto fuente -contextualización
	Tesis	-anuncio de tesis -anticipación de desarrollo

D. 7



La Introducción del ensayo académico – metafunción interpersonal

pasos **fases** **significados estratégicos** **recursos léxico-gramaticales**

comentario	Actitud para establecer significación del tema	-Léxico actitudinal que expresa la naturaleza urgente, significativa, extendida de la situación en cuestión. -Recursos para expresar actitud invocada e inscripta
	Intensificación y cuantificación	-Léxico que expresa posibilidad y frecuencia de manera objetiva y subjetiva
	Posibilidad y frecuencia	-Adjetivos y adverbios que cuantifican e intensifican. Intensificación infundida o lexicalizada
	Compromiso (negación; concesión; atribución)	-Recursos básicos para abrir y cerrar espacio dialógico.

D. 8



<p>intensify / mitigate attitude</p>	<p><u>Infused and grammaticalized intensification:</u> On that Friday in January, those private questions would be answered in an unusually public way. No one knew it, but the fiddler standing against a bare wall outside the Metro in an indoor arcade at the top of the escalators was one of the finest classical musicians in the world, playing some of the most elegant music ever written on one of the most valuable violins ever made. (PBB) It's exhaustingly long -- 14 minutes -- and consists entirely of a single, succinct musical progression repeated in dozens of variations to create a dauntingly complex architecture of sound. (PBB) Hardly ever did they really try to talk to each other.</p>
<p>assign a role to the reader in the exploration of the topic</p>	<p><u>Rhetorical questions:</u> Do you stop and listen? Do you hurry past with a blend of guilt and irritation, aware of your cupidity but annoyed by the unbidden demand on your time and your wallet? Do you throw in a buck, just to be polite? Does your decision change if he's really bad? What if he's really good? [...] (PBB) <u>Direct questions to the reader:</u> So, what do you think happened? (PBB) <u>Commands:</u> HANG ON, WE'LL GET YOU SOME EXPERT HELP. (PBB) <u>Use of pronouns that refer to /include the reader:</u> So, what do you think happened? (PBB)</p>
<p>construe solidarity</p>	<p>HANG ON, WE'LL GET YOU SOME EXPERT HELP. <u>Invite the reader to participate in the exploration of the topic</u> (see immediately above) ▼ <u>Use of varied reporting verbs for quoting and paraphrasing that infuse manner of saying.</u> <u>Also to create vividness:</u> 'This is all I can do', she cried / begged / claimed / defied / warned / yelled / murmured ...</p>
<p>use multiple voices</p>	<p><u>Heteroglossia (through summary, quotation and paraphrase, with reporting verbs that infuse manner of saying:</u> "If we can find a pattern connecting vocalization to behavior, it'll be a huge deal," says Kuczaj, 64, who has published more scientific articles on dolphin cognition than almost anyone else in the field. It's an old epistemological debate, older, actually, than the koan about the tree in the forest. Plato weighed in on it, and philosophers for two millennia afterward: What is beauty? Is it a measurable fact (Gottfried Leibniz), or merely an opinion (David Hume), or is it a little of each, [...] (Immanuel Kant)? (PBB)</p>

D. 9

Review the notes on the argumentative essay in which the typical structure of an argumentative essay is discussed.

You will also need to carefully consider the opposing (or alternative) view. You need to be able to summarize in very broad terms the evidence that could lend support to the opposing view (without providing specific details) so that you can show your reader that you have considered the topic carefully, comprehensively. Yet you have chosen the position you are supporting because it seems to be the most reasonable, solid, insightful one.

Once you take up the discussion of the view you are supporting, don't abandon the argumentative nature of the topic: once and again, go back to the opposing view, concede/acknowledge that it is, in some ways valid, and yet, insist that the arguments that you have chosen are the strongest, most solid ones. This will help you to consolidate your position, step by step as you go along.

Try to keep up this two/multiple-sided discussion all along, starting from your first generalization, your setting the scene and the announcement of your thesis, through your discussion, and the rounding offs of your developmental section and, finally, in your concluding remarks. This will show you are in control of the position you took up: you know exactly what your position is, you have solid evidence, yet you are very much aware that there are other possible views on the topic, which you are willing to reasonably grant.

As you build up your case you will be using strategies at the discourse (textual) and at the sentence level (grammar and lexis) that will help you argue your case more effectively. Some of these resources are:

At the discourse level:

Need to clearly identify the position you are endorsing and specify the position from which you are conducting your discussion. Your arguments should consist of concrete evidence that exemplifies as specifically as possible the position that you are endorsing (reference to concrete people, events, times and places). Your evidence will become part of your discussion in the form of quotes, paraphrases or summaries of the information you draw upon from other sources.

The evidence needs to be discussed in terms of elaboration (by restating and explaining it, making sure that the examples are easily relatable to the idea you are supporting) or enhancement (by exploring the evidence in terms of cause, consequence, condition, for example).

Logical connections need to be clearly signposted to indicate phases that acknowledge opposing views and those that add another argument, for example. This can be done very effectively and economically using linkers such as and, but, also, even, yet. You don't need to be 'wordy' to put an idea across effectively.

Thematic progression that signals the focus of the discussion. Try to keep up the pattern that you set up and to guide the reader (typically by means of marked Themes) when there is a change in the direction that the text is taking. If you are exploring an idea, you will probably be picking up the Rheme of a clause and elaborating it (through specification or exemplification) in the following one. This is a very good pattern to explore and analyze an idea (without rushing through ideas).

Inclusion of sourced ideas from the texts you read. This is a key skill you need to show you have acquired. You may want to consult articles on ICB. This is a very good idea. You just need to acknowledge the ideas you incorporate into your text. Remember to read the ppt we uploaded and consult sourcing conventions on the Harvard University website.

D. 14



At the sentence/clause/ group level:

Use of **intensification** that is infused in lexical items (implicitly expressed) (he *doggedly* pursued his dream) or lexicalized (*very* determined). When you wish to make an important point, make sure you are being emphatic enough.

Non-core vocabulary that incorporates manner into the lexical term: *doggedly*, for example, means ‘with great determination’. So if a character ‘doggedly pursued his dream’ we know that he not only followed his dream but that he did this with determination/perseverance/tenacity. We are told about the manner in which he behaved.

Nominalizations that pack meaning through pre and post-modification. They will help you particularly when you need to anticipate and to recapitulate. If, however, you do not feel sure about the nominalization and/or you feel that you are overdoing the modification, just write simple, straightforward, unpacked clauses. They can still be very effective.

Appositions, attributes, finite and non-finite clauses in initial position or as post-modifiers to pack more meaning into the clauses. Here are some examples from some argumentative texts:

Nonplused, they answered that taking a baby...

Julie, a 23-year-old *New Yorker* and a contributor to "20 Something Manifesto", is apparently aware of this.

What we are seeing, they insist, is the dawning of a new life stage- a stage that all of us need to adjust to.

Wendy Mogel is a clinical psychologist in Los Angeles *who, after the publication of her book The Blessing of a Skinned Knee a decade ago, became an adviser to schools all over the country.*

Why was she so indecisive, *afraid of making a mistake, unable to trust her instincts and stick to her choices?*

Observing this phenomenon, my colleagues and I began to wonder...

Marked Themes for emphasis and change in the method of development: In 1972; Just 25 years ago; Today...

Variety of structures, effective combinations of different lengths, parallel structures in enumerations: *Jon has a disability, but he also has some things most men would like to have – season tickets...; For Jon, as for most normal American males, the rest of life is details.*

Review the strategic structures for essays that we discussed during the semester. You need to show you have tried to use them.

Remember to plan enough time for **careful editing**. You will be working hard and you don't want avoidable mistakes to interfere with the case you build.

No more than two easily avoidable mistakes per page will be allowed.

This is an individual essay and you will be writing a single version.

Deadline: **Monday, October 6th.**

Good luck and inspiration!

D. 15



Desafíos

- ❖ Debilidades en la alfabetización en lectura y redacción en L1 que debemos atender.
- ❖ Falta de continuidad en el uso del modelo SF en el currículo de la carrera (gramática tradicional / formal vs. gramática funcional; enfoque para la enseñanza de géneros).
- ❖ Dificultad para consolidar el marco para el aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes y para su futuro profesional.

D. 16





Los géneros como núcleos ordenadores del currículo

Contents		Strand 1	Strand 2	Strand 3	Strand 4	Strand 5
1 Unit 1 The world of work	1 The world of work	1.1 The world of work	1.2 The world of work	1.3 The world of work	1.4 The world of work	1.5 The world of work
	2 The world of work	2.1 The world of work	2.2 The world of work	2.3 The world of work	2.4 The world of work	2.5 The world of work
2 Unit 2 The world of work	3 The world of work	3.1 The world of work	3.2 The world of work	3.3 The world of work	3.4 The world of work	3.5 The world of work
	4 The world of work	4.1 The world of work	4.2 The world of work	4.3 The world of work	4.4 The world of work	4.5 The world of work
3 Unit 3 The world of work	5 The world of work	5.1 The world of work	5.2 The world of work	5.3 The world of work	5.4 The world of work	5.5 The world of work
	6 The world of work	6.1 The world of work	6.2 The world of work	6.3 The world of work	6.4 The world of work	6.5 The world of work

a recount ←

a description ←

a report ←

D.24



V

**En torno al uso de la
LSF en la enseñanza
en Brasil**



Linguística Sistêmico-Funcional no ensino fundamental, médio, superior e na pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil: exemplos da prática

Orlando Vian Jr. é Professor associado atuando no Departamento de Letras/ Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de São Paulo, campus de Guarulhos, Orlando Vian Jr é mestre (1997) e doutor (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolveu estágio pós-doutoral sob supervisão de Antoneita Celani na PUC-SP (2010) e sob supervisão de James R. Martin na Universidade de Sydney, Austrália (2014). Foi professor na graduação e pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Suas áreas de ensino, publicação e pesquisa incluem: ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira, formação do professor de línguas, análise e ensino de gêneros do discurso, tomando-se por base a Linguística Sistêmico-Funcional. É co-organizador e autor de Avaliação na linguagem em língua portuguesa (Pedro e João Editores), Língua(gem) e suas múltiplas faces (Mercado de Letras) e O ensino e a pesquisa em língua inglesa na universidade - mapeando caminhos, explorando novas trilhas (Editora da UFRN).

■ Introdução e percurso

Esta contribuição à mesa “O uso da Linguística Sistêmico-Funcional no ensino brasileiro: dificuldades e alinhamentos” objetiva apresentar recortes de pesquisas em andamento em que a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é utilizada como referencial teórico e/ou metodológico para responder a questões de uso da linguagem advindas dos contextos de atuação dos pesquisadores e suas comunidades de prática. É nossa intenção, ainda, mostrar a relevância, aplicabilidade e adequabilidade da LSF a diferentes objetos e distintas questões de pesquisa, permitindo interfaces teóricas para a resolução de questões lingüísticas da prática cotidiana.

Dois são os pontos de partida, que retomo de texto anterior (Vian Jr, 2014): primeiramente apresento o excerto de Hasan (2005: 130) sobre a ideia de permeabilidade entre as disciplinas. A autora afirma que as disciplinas, para serem úteis, “...logicamente devem ser permeáveis. Isso, por sua vez, diz algo sobre a própria natureza da teoria, pois, afinal de contas, é a teoria que fornece a base para a estrutura de disciplinas especializadas¹”.

Como complementar ao que afirma Hasan, tomo, em segundo lugar, o que argumenta Morin (2013: 53) sobre o diálogo entre

³ Minha tradução do original em língua inglesa: “...logically must be permeable. This in turn says something about the very nature of theory, for in the end it is theory that supplies the foundation for the structure of specialist disciplines”.

as disciplinas. Segundo o autor, “sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber sua unidade”. Esse argumento encontra respaldo nas Ciências da Complexidade, conforme proposta pelo autor em sua obra sobre o método em seis volumes.

Desse modo, a partir do diálogo entre os dois excertos e nos posicionamentos de Hasan e de Morin sobre permeabilidade e diálogos entre disciplinas e, conseqüentemente, entre teorias complementares e com base tema do evento, “Diálogos entre saberes, enfoques e práticas”, apresento exemplos de pesquisas em andamento em que esses aspectos são privilegiados.

São estabelecidos, para tanto, diálogos interdisciplinares entre a Linguística Aplicada, a Linguística Educacional e a Linguística Sistêmico-Funcional como forma de compreender os multiletramentos e seu papel nas práticas escolares e em outras práticas sociais e discursivas.

Adoto, ainda, como norte, as três perguntas apresentadas aos participantes da mesa: como as premissas teórico-metodológicas da LSF são aplicadas nesse contexto (contexto brasileiro de ensino); quais as interfaces necessárias para os desdobramentos de pesquisa e quais os fatores que levaram a fazer essa integração/complementação?

Em meu percurso, portanto, apresento para cada segmento do ensino no Brasil (fundamental, médio, superior – graduação e pós-graduação – e para outros contextos), exemplos de pesquisa em desenvolvimento sob minha orientação e que utilizam a LSF como aparato teórico-metodológico.

Pesquisas com foco no ensino fundamental

As pesquisas com foco no ensino fundamental (como por exemplo Passos e Moreno Jr) analisam questões multimodais nos livros didáticos de língua inglesa e língua portuguesa. A pesquisa de Passos (em preparação), analisa as aberturas de unidades e de capítulos de um livro didático de língua portuguesa para verificar como a integração intermodal (Painter, Martin e Unsworth 2013) ocorre no livro e pode ser usada no ensino. Moreno (em preparação), por seu turno, pesquisa o Caderno do Aluno de Inglês do Estado de São Paulo, com o objetivo de analisar como a multimodalidade se configura no material, com vistas a levantar subsídios para uso em sala de aula e formação de professores.

São focos dessas pesquisas, ainda, o letramento midiático, objetivando verificar como alunos do ensino fundamental processam os textos da mídia em relação às imagens (Rosário e Vian Jr, no prelo), com o objetivo de inserção dos aspectos multimodais no ensino fundamental, ainda pouco explorado.

Pesquisas com foco no ensino médio

Em pesquisa sobre o uso da modalidade em redações para o Exame Nacional do Ensino Médio brasileiro (ENEM), Faria (em preparação) analisa, em redações produzidas em cursos preparatórios para o ENEM, como alunos fazem propostas de intervenção a partir do uso de marcadores modais em seus textos.

A pesquisa relatada em Dias e Vian Jr (2017), parte de uma pesquisa de pós-doutorado, discute como ocorre a integração entre imagem e texto em livros didáticos de inglês para o ensino médio a partir dos princípios de Painter, Martin e Unsworth (2013).

Pesquisas com foco no ensino superior

Uma vez que as LSF não está presente nos currículos de graduação em Letras, uma das formas de inseri-la é por meio da oferta de cursos em que os aspectos linguísticos sejam abordados pelo arcabouço teórico da sistêmico-funcional, disseminando, assim, a teoria.

No caso específico de minha prática docente, uma das propostas é inserir, nos programas existentes e dentro do possível, aspectos da LSF no ensino da escrita, por exemplo, como o aspecto da modalidade em textos acadêmicos.

Pesquisas com foco na pós-graduação

No âmbito da pós-graduação, a orientação de pesquisas de mestrado e a supervisão de pesquisas de pós-doutorado com foco na LSF têm o intuito de disseminar a teoria para os participantes e que, dessa forma, podem multiplicá-las em seus contextos de prática.

Outra possibilidade é a oferta de cursos aos pesquisadores em formação para embasar teórica e metodologicamente os trabalhos de pesquisa.

Por fim, uma forma de consolidar os trabalhos e divulgá-los para comunidades mais ampla é por meio de publicações em parceria,

como tem acontecido, por exemplo, nos trabalhos em Dias e Vian Jr (2017), Souza e Vian Jr. (2017), Almeida e Vian Jr (2018), dentre outros trabalhos em andamento. Sem mencionar a divulgação dos resultados dessas pesquisas em congressos e eventos.

Pesquisas com foco em outros contextos

Além dos contextos de ensino fundamental, médio e superior, há pesquisa (Martin, em preparação) em relação a outros aspectos sociais e discursivos em diferentes práticas sociais, como a pesquisa sobre o papel do coordenador e seu discurso em suas interações com os professores via email e como se caracterizam os recursos interpessoais nessas trocas.

Outro trabalho (Lee, em preparação) estuda a caracterização do gênero editorial na revista para adolescentes Toda Teen, bem como os recursos multimodais utilizados nos textos e outros recursos interpessoais. A pesquisa de Cerqueira (em preparação) investiga o gênero reportagem em uma revista digital e a representação de atores sociais em seus conteúdos.

Dificuldades

Em relação às dificuldades enfrentadas com o uso da LSF no contexto brasileiro, temos que levar em consideração o trabalho com a teoria pouco conhecida no país. Há um grande número de programas de pós-graduação em que pesquisadores utilizam LSF como teoria em seus trabalhos, mas trata-se de uma teoria ainda pouco usada nos cursos de graduação.

Em poucas universidades brasileiras existem currículos em que a LSF está presente. Podemos citar como exemplos os cursos de Letras da Universidade Estadual do Ceará e a Universidade de Santa Maria.

Uma das razões para isso é a forte herança que existe no Brasil do trabalho com a gramática estrutural e a grande preocupação com um ensino ainda centrado na forma, não levando em conta os aspectos funcionais, textuais e discursivos da língua.

Outro fator que tem impacto nisso também são as crenças e representações que circulam em contextos de ensino que rotulam a LSF como uma “teoria difícil”, “com muitos termos”, dentre várias outras que dificultam o trabalho dos pesquisadores em LSF.

Alinhamentos

No que diz respeito aos alinhamentos necessários, para que haja uma maior difusão da LSF no país e nos diversos contextos de ensino, torna-se necessário o estabelecimento de diálogos com outras áreas, apontando para o caráter interdisciplinar da LSF, desde sua origem, na interface com outras teorias linguísticas e a antropologia de Malinowski e posteriormente com a Sociologia de Bernstein, além dos diálogos com a Análise de Discurso Crítica, com a Multimodalidade e os Multiletramentos, a Linguística Educacional e os outros campos do saber que podem utilizar a teoria. Fica evidente, assim, as questões da permeabilidade e dos diálogos entre as disciplinas em Hasan e em Morin citados no início.

Outro elemento importante é a disseminação dos trabalhos, que ainda está restrito aos meios acadêmicos, havendo pouca circulação em outros meios, tais como a mídia ou a educação, para que sejam difundidos os potenciais da LSF para essas áreas.

Também é importante o diálogo entre diferentes instituições espalhadas pelo país, para que estabeleçam diálogos interinstitucionais e parcerias em projetos e publicações. Há muitos pesquisadores em LSF no Brasil, mas o intercâmbio ainda não está estabelecido de forma contínua e mais frequente para divulgação de trabalhos.

Há, ainda, que se pensar em novas propostas de pesquisas em campos que ainda se apresentam menos desenvolvidos no país. Temos uma forte tradição de pesquisas, com os primeiros trabalhos em sistêmica focando principalmente em análises léxico-gramaticais focando nesse estrato. Existe um mínimo de pesquisas em relação ao estrato grafo-fonológico, por exemplo e estão apenas começando as pesquisas que focam no estrato semântico-discursivo. Além dos aspectos multimodais dos discursos e dos multiletramentos em diversas práticas sociais.

Considerações finais

O objetivo, nesta contribuição à mesa-redonda “O uso da Linguística Sistêmico-Funcional no ensino brasileiro: dificuldades e alinhamentos”, foi apresentar pesquisas em andamento e os recursos teóricos e metodológicos que a LSF oferece para a compreensão de distintas práticas sociais e discursivas.

O caráter eminentemente interdisciplinar da LSF, como se pode depreender pelos diálogos sugeridos, permite que a teoria, a depender do objeto de estudo e das perguntas de pesquisa, dialogue com outros arcabouços teóricos para responder às perguntas.

Foi indicado, em princípio, que a LA, a LE e a LSF são utilizadas para compreender os multiletramentos em diferentes práticas sociodiscursivas e, como consequência, outras teorias se agregam, tais como a Teoria dos Códigos de Legitimação proposta por Maton (2014), a Gramática do Design Visual de Kress e van Leuween (1996), bem como áreas como a formação de professores de línguas, as Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação, a multimodalidade, a Análise de Discurso Crítica, a Teoria da Representação dos Atores Sociais, dentre outras, de acordo com as pesquisas e os objetos de estudos.

Como sinalizado na introdução, a LSF é uma teoria relevante, aplicável e adequada a pesquisas com diferentes objetos e questões que visem compreender a forma como a língua é utilizada em contextos bastante variados. Apresentamos, aqui, alguns recortes na área de ensino, mas textos dos mais variados campos do saber podem ser analisados a partir dos princípios sistêmico-funcionais. Além das possíveis interfaces teóricas para questões de linguagem nas atividades sociais.



Referências

- Almeida, F.A.S.D.; Vian Jr. O. (2018). Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. *Signótica, Vol 30*, número 2.
- Dias, R.; Vian Jr, O. (2017). Análise de discurso multimodal sistêmico-funcional de livros didáticos de inglês do ensino médio da educação pública. *Revista Signum, no. 20/3*, p. 176-212.
- Hasan, R. (2005). *Semiotic mediation and three exotropic theories: Vygotsky, Halliday and Bernstein*. In: Webster, J. (Ed.). *The collected Works of Ruqaiya Hasan, Volume 1: Language, Society and Consciousness*. London and Oakville: Equinox, p. 130-156.
- Hasan, R. (2016). *In the nature of language: reflections on permeability and hybridity*. In: MILLER, Donna R.; BAYLEY, Paul. *Hybridity in Systemic Functional Linguistics – Grammar, text and discursive context*. Sheffield/UK, Bristol/USA, Equinox, p. 337-383.
- Kress, G. (2010). *Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. London/New York: Routledge.
- Morin, E. (2013). *Educação e complexidade. Os sete saberes e outro ensaios*. São Paulo: Cortez.
- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies; designing social futures*. Harvard Educational Review, volume 66, number 1.
- Painter, C.; Martin, J.R.; Unsworth, L. (2013). *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Sheffield (UK) e Bristol, CT (USA): Equinox Publishing.
- Souza, M.M.; Vian Jr., O. (2017). A Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no cenário brasileiro. *Odisseia*, volume 2, número especial, p. 185-203.

Vian Jr., O. (2014). Subsídios para compreender a construção do conhecimento linguístico no ensino de inglês no Brasil: contribuições da Teoria Sócio-Histórica, da Linguística Sistêmico-Funcional e da Teoria dos Códigos de Legitimação In: *Transculturalidade e de(s)colonialidade nos estudos em inglês no Brazil*. 1a ed. Maceió: Edufal, p. 129-152.





Educação para os meios: a produção midiática, seu papel e possíveis subsídios para o Ensino-Aprendizagem de Línguas

Rodrigo Esteves de Lima Lopes (Universidade de Campinas) é linguista e comunicólogo. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), atuando na graduação (Letras) e no pós-graduação (PPG em Linguística Aplicada). É bacharel e licenciado em Língua e Literatura Portuguesas e bacharel em Tradução - Língua e Literatura Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUCSP (2001) e doutor em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP (2012). Líder do grupo de pesquisa MiDiTeS (Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade). Suas principais áreas de interesse são: Linguagem e Tecnologia, Mídias Sociais e Linguagem, Ensino de Línguas Mediado por Computador, Multimodalidade, Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística do Corpus e Línguas para Fins Específicos.

■ Introdução

Este trabalho tem por objetivo advogar em favor de uma abordagem ao ensino de línguas (seja materna ou estrangeira) que tenha em seu bojo a construção de uma experiência de ensino e aprendizagem que considere a produção midiática como base de seu desenvolvimento. Para tanto, narra-se uma experiência de construção coletiva de um curso de formação de professores, modalidade EAD, realizado pelo grupo de pesquisa MiDiTeS, na Universidade Estadual de Campinas.

A motivação para esta proposta está na percepção de que as práticas midiáticas crescem como possibilidade de interação, tomando parte cada vez mais em nossas vidas cotidianas. Como coloca Lima-Lopes (2014), desde meados dos anos 80 do século passado, há um processo de gradativa vulgarização dos espaços de produção midiática. Tais processos são resultado da banalização ora dos equipamentos de produção – como a miniaturização e barateamento de câmeras de vídeo gravadores de áudio e aparelhos de reprodução – ora dos processos de convergência tecnológica propiciados pela microinformática (Manovich, 2005). Como coloca Flusser (2010), isso gera uma grande riqueza de possibilidades expressivas, capazes de vincular sentidos que vão muito além do texto escrito e da fala. Na contramão dessa realidade, apesar de termos como multimodalidade e multiletramentos serem, hoje, comuns na maioria das áreas de pesquisa ligadas ao ensino de línguas, há poucos trabalhos que efetivamente reflitam sobre a relação da linguagem verbal com os demais códigos. Isso se dá

especialmente pelo fato de, na maioria das vezes, os produtos midiáticos do nosso cotidiano serem tratados exclusivamente pelo seu conteúdo factual, o que acaba por negligenciar boa parte das oportunidades de ensino que residem nas diversas fases de produção, ricas em gêneros e possibilidades de interação.

Dentro da discussão que proponho neste trabalho, a operacionalização desses conceitos se daria por meio de teorias vindas da comunicação social e da sociosemiótica. Buscar-se-á, assim uma aproximação com a Educomunicação (Citelli, 2010; Martín-Barbero, 2014; Soares, 2011, 2012), cujo objetivo principal é possibilitar experiências de ensino multidisciplinares baseadas na experiência comunicacional dentro dos diversos meios, tanto massivos quanto digitais. Já a sociosemiótica (Kress, 2010; van Leeuwen, 2005) tem seu principal foco na discussão de questões relacionadas à interação entre os diferentes modos de linguagem. Tal aproximação é possível uma vez que as mídias poderiam ser responsáveis por articular um suporte para comunicação educativa, graças às possibilidades de articulação das diferentes linguagens, entre elas a língua.

Mídia e modos linguagem

A sociosemiótica é um modelo de análise que surge inspirada nos estudos linguísticos de Michael Halliday (Halliday, 1978; van Leeuwen, 2005) e tem por objetivo compreender o processo comunicacional, entendendo-o como um conjunto de enunciados motivados pelos contextos de situação e de cultura e constituídos de um gramática própria e baseada na escolha.

Kress (2003) começa a constatar que a transformação operacionalizada pela vulgarização da microinformática leva a uma digitalização contínua dos meios de comunicação e do cotidiano, substituindo formas de fazer e produzir, antes manuais ou mecânicas. Nesse sentido, uma nova lógica capitalista surge, com efeitos muito nítidos sobre a produção textual, sobre a leitura e sobre a forma como indivíduos estabelecem suas relações sócio-afetivas. Por conta disso, Kress (2005) está especialmente preocupado em advogar em favor de uma teoria multimodal que dê conta das modificações que a tecnologia e as formas de significar possibilitadas por ela.

Um novo Ecossistema Comunicativo – aqui definido como a relação fluída entre as diferentes mídias e seus conteúdos em uma comunidade (Soares, 2011) – nasce e causa consequências na forma como produzimos e consumimos informação. Em uma arena congestionada por diferentes mídias e linguagens, língua é mais um dos modos que povoam nossa arena midiática. Kress (2005; 2003) dá um importante passo ao colocar que as diversas modificações na tipologia textual podem levar a profundas transformações na forma como, por exemplo, devemos pensar estratégias de leitura ou de produção textual. Essa constatação serve para introduzir um dos elementos centrais do argumento em prol de uma educação multimodal: entre os ditos ganhos da nova arena comunicacional está a possibilidade de se utilizar modos de linguagem e mídias que sejam mais propícios para a comunicação de um determinado conteúdo. O fato de a escrita deixar de ser o único modo de linguagem possível na comunicação, faz com que todas as nossas práticas educacionais

e analíticas tenham de ser revisitadas, pois a desvinculação entre a língua e a propagação dos sistemas e eventos comunicativos cria uma nova lógica social.

De forma geral, esta abordagem tem como grande contribuição oferecer um caminho para entender como o processo de construção de significado se dá em um ambiente multissemiótico, como é o caso da produção midiática em seus diversos contextos refletindo como os diferentes modos de linguagem influenciam no processo de significação. Segundo Kress (2010), tal significação passa tanto por um contexto social maior, no qual indivíduos de um grupo dividem o conhecimento e o uso de determinados modos de linguagem. Como coloca Lima-Lopes (2016) “Essas relações são motivadas pelo nosso contexto cultural, que será responsável não apenas por moldar nossa percepção de linguagem, como também de nossa própria definição de seus usos.” Um dos pressupostos, então, é que as escolhas em qualquer ato comunicacional têm suas bases tanto na convenção, como na expressão de significados localmente motivada. Cada escolha realizada é ancorada em sua possibilidade expressiva em cada contexto. Não obstante, ressalta-se que, mesmo, mesmo concedendo grande importância à construção social do significado, cada indivíduo criador de signos (sign maker), também tem um papel deveras importante. Isso porque ele é quem, instancia a escolha, resultando em uma decisão composicional, por vezes, única (Kress, 2010).

Neste trabalho, considero importante levar em conta os diferentes espaços de interação e construção simbólica que vêm desde os tradicionais estudos de recepção (Martín-Barbero,

2002), até a produção efetiva por coletivos e indivíduos dentro do contexto das mídias comunitárias e digitais (de Lima, 2007; Lopes, 2012). De fato, a relevância de um projeto de ensino-aprendizagem que se debruce sobre a relação entre a comunicação, a educação e a produção simbólica se justifica pela aproximação natural que as áreas possuem, levando à criação de um espaço de aprendizagem (Freire, 2006; Setton, 2010). A interação com e nas diferentes mídias leva ao natural aprendizado de práticas de linguagem e ideologias. A apropriação entre tais mídias e o ambiente formal de ensino aprendido seria, por conseguinte, de grande relevância social (Soares, 2011). Assim, pensar os processos sociais resultantes da óbvia interação entre esses domínios é mister para compreensão das relações sociossemióticas envolvidas, um dos grandes desafios é construir experiências de ensino que sejam socialmente relevantes e que, de alguma forma, reflitam como a relação entre língua e tecnologia acontece no mundo real. Um dos primeiros impactos observados de nossa realidade multimodal é o processo de descentralização da construção do significado.

Acredita-se, logo, que, para que possamos formar cidadãos críticos, devemos formar não apenas indivíduos que sejam capazes de julgar criticamente conteúdos que lhe são oferecidos, mas igualmente produzir e veicular produtos midiáticos pelas diferentes redes. Tais produtos deveriam refletir a realidade em que são produzidos, propiciando o exercício cidadão das diferentes linguagens da mídia. Naturalmente, a língua é uma forma de produção de significados importante, mas não a única, uma vez que ela se articula com uma série de outras linguagens,

na construção do real amalgama de significado que são os textos contemporâneos (Baldry & Thibault, 2006; Norris, 2004).

Uma proposta de ensino e mídia na formação de professores

Inspirado nas questões teórico metodológicas colocadas acima, este artigo constitui um relato de experiência baseado no oferecimento de um curso de formação de professores realizado no âmbito do grupo de pesquisas MiDiTeS (Mídia, Tecnologia e Sociedade), no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. O referido curso, chamado Mídias Digitais e Ensino de Línguas (MDEL), foi uma iniciativa conjunta dos professores Rodrigo Esteves de Lima-Lopes e Marcelo E. K. Buzato, ambos do departamento de Linguística Aplicada, em resposta a um edital da Escola de Extensão da UNICAMP (EXTECAMP) para realização de cursos na modalidade EAD.

O objetivo central do curso, de acordo com seu projeto foi construir um cabedal de:

(...) estratégias para o aproveitamento das potencialidades do uso das TICs aplicadas ao ensino de línguas. Levar o educador em línguas a refletir sobre as potencialidades pedagógicas e de formação cidadã do meio digital. Familiarizar os participantes com diversos aplicativos e plataformas de produção, cooperação e distribuição/compartilhamento no ambiente digital. (Buzato & Lima-Lopes, 2017, p. 2)

Inicialmente, ele foi construído em cinco módulos sequenciais responsáveis por tratar dos seguintes temas (cf.: Buzato & Lima-Lopes, 2017, p. 5):

- **Unidade 1 – Introdução**
 - a. Mídias e a educação para os meios
 - b. Aprendizagem e as TIC

- **Unidade 2 - Áudio Digital**
 - a. Comunicação: modos e mídias (4 partes)
 - b. A gramática do áudio e os gêneros radiofônicos
 - c. O áudio digital e seus usos no ensino de línguas (4 partes)

- **Unidade 3 - Vídeo Digital**
 - a. Vídeo como linguagem (3 partes)
 - b. Pré-produção (4 partes)
 - c. Produção e pós-produção (2 partes)

- **Unidade 4 - Mídias Sociais e Escrita Colaborativa**
 - a. Hipertexto, hipermídia e redes sociais
 - b. Características e aplicações
 - c. Produção de escrita colaborativa
 - d. Práticas colaborativas no ensino de línguas

- **Unidade 5 - Jogos Digitais**
 - a. Definição, gêneros e processo de produção
 - b. Games no ensino-aprendizagem de línguas

A unidade 1 foi responsável por uma sedimentação teórica no tocante à mídia, seu papel social e suas questões históricas gerais, além de uma reflexão sobre o seu papel na educação forma vs. informal. As unidades 2, 3 e 4 abordaram algumas mídias digitais a partir de duas perspectivas. A primeira teórica, refletia sobre questões históricas, técnicas e da aplicação e uso de tais mídias no ensino e no aprendizado de línguas. Seguiu-se, em cada unidade, uma produção midiática em grupo, baseada em um briefing fornecido pela equipe do MDEL. A unidade 5, dada a complexidade do meio, explorou aspectos teóricos e descritivos da mídia, com reflexões sobre a aplicabilidade de jogos já existentes.

Todos os trabalhos realizados pelos cursistas foram colaborativos. Ao final de cada trabalho, um relato de experiência com a postagem da referida mídia era apresentado por um representante de cada grupo. Aos professores-alunos era solicitado comentar e discutir tais trabalhos. O engajamento (Bezemer & Kress, 2016) foi considerado a partir da participação dos professores-alunos nos fóruns de discussão de cada grupo, além dos comentários que eles realizavam em relação ao trabalho dos outros grupos.

Dentre as unidades gostaríamos de discutir a 3, referente ao vídeo digital. Como coloca Lima-Lopes (2012, 2014, 2016), o vídeo tem se tornado um meio de expressão importante em nossa sociedade atual, especialmente pela relativa disponibilização de recursos domésticos para produção. Destacam-se nesse sentido os celulares smartphones conectados em rede, que permitem a gravação e divulgação quase imediata desses conteúdos em mídias sociais.

Lima-Lopes (2012), reflete sobre essa questão. Para o autor o vídeo é um sistema complexo de camadas de significado que pressupõe a existência de diversos gêneros e modos de linguagem. Cada um desses gêneros e modos tem uma estrutura comunicativa própria, podendo servir de forma específica para o ensino e aprendizado de línguas.

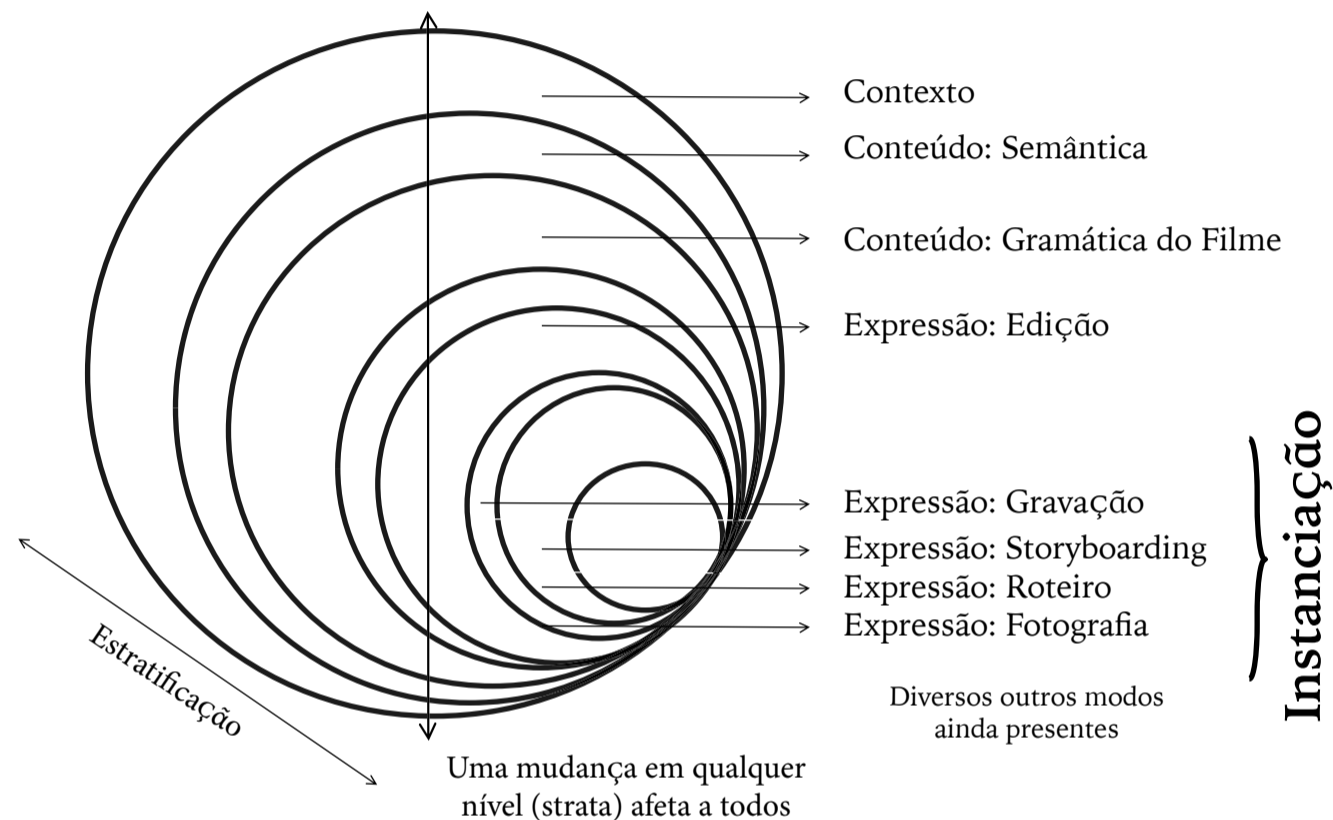


Figura 1: *Strata* e a produção de vídeos (retirado de Lima-Lopes (2012) e adaptado a partir de Halliday e Matthiessen (2014))

A figura 1 mostra como essa questão pode ser observada em termos da produção de vídeos. Variáveis como a gravação, o roteiro, a fotografia e a edição podem ser determinantes para a produção de um vídeo e para a significação da obra. Por outro lado, a linguagem verbal é expressa em gêneros específicos

(como os diversos tipos de roteiros) que poderiam ser escritos durante a produção.

A partir de tal perspectiva, observa-se que a produção videográfica em sala de aula poderia suscitar o ensino dos seguintes gêneros e competências:

Gêneros

- **Narrativos:** Argumento, roteiro(s), relatórios.
- **Descritivos:** Descrição de locações para gravação, descrição psicológica, composição de quadros.
- **Argumentativos:** Relatórios de produção, Argumento (do documentários), cartas de solicitação.
- **Híbridos:** Storyboards, Fluxogramas de gravação.

Competências:

- **Pesquisa:** Busca de informação, avaliação de informação, seleção de informação
- **Processamento:** Reescritura de informação, citação de fontes, discurso (in)direto
- **Leitora:** Leitura e interpretação de textos fontes diversas
- **Tradutora:** Ressignificação e diferentes modos de linguagem
- **Negocial:** O trabalho midiático é necessariamente colaborativo

A atividade em questão levou os alunos à produção de um vídeo de 3 minutos a partir, como já colocado, de um briefing que trazia a temática a ser seguida pelos alunos. A atribuição de papéis e as funções dentro da produção foi parte do processo de negociação dos professores-alunos.

Até o momento da escritura deste texto (com o curso ainda em andamento), foi possível observar que os professores-alunos variam em termos de seu engajamento na atividade, em especial pela novidade do tema e da abordagem a ele. De forma geral o processo colaborativo buscou quebrar um dos problemas contundentes da EAD, que é a desconexão de uma noção de comunidade (Kaplún, 1999). A experiência também ajudou a vencer algumas lacunas referentes à formação técnica do professor, fazendo com que os cursistas fossem expostos às situações de letramento tecnológico. Segundo alguns alunos, a aplicabilidade do curso em suas aulas foi praticamente imediata.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo narrar uma experiência de formação de professores centrada na experiência de produção midiática. Buscou-se trazer para a sala de aula de línguas possibilidades de uso de diferentes linguagens que vão além da descrição e análise discursiva.

Isso significaria trazer a complexidade de tal experiência para a sala de aula de forma a possibilitar a produção contextualizada e mediada. Como resultado, teríamos o ensino contextualizado em momentos de produção midiática significativa para a comunidade em que se insere o aprendiz.



Referências

- Baldry, A. P., & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.
- Bezemer, J. J., & Kress, G. R. (2016). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Buzato, M. E. K., & Lima-Lopes, R. E. de. (2017). *Relatório Final do curso Mídias Digitais e Ensino de Línguas*. UNICAMP-Campinas.
- Citelli, A. (2010). Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes. *Comunicação & Educação*, 15(1), 15. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v15i1p15-26>
- de Lima, S. M. C. (2007). Comunicação & Educação: um olhar para a diversidade. *Comun. e Educ.*, 1 (Jan/Abr), 7–13.
- Flusser, V. (2010). *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume.
- Freire, P. (2006). *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz & Terra.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (Fourth Edition). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kaplún, M. (1999). Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação & Educação*, 14, 68–75. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i14p68-75>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London; New York: Routledge.
- Lima-Lopes, R. E. de. (2012). *Sociosemiótica da Produção Audiovisual: Uma Proposta Metodológica para Análise Multimodal da Comunicação em Vídeo* (Doutorado em Linguística Aplicada (Área de Linguagens e suas Tecnologias)).

- Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/UNICAMP, Campinas - SP - Brasil. Recuperado de <http://www.rll307.net/#!produto-acadmica/c10pf>
- Lima-Lopes, R. E. de. (2014). Redimensionamento do espaço de exibição e distribuição de videoarte. In A. Benevenuto Jr. (Org.), *Conteúdos digitais e convergência tecnológica: Prospecções, reflexões e experiências* (p. 91–109). Gestal & Gestal.
- Lima-Lopes, R. E. de. (2016). Vídeos Publicitários e o discurso da Tecnologia: Metáforas Verbo-Visuais. *DELTA: Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, 32(2), 325–354. <https://doi.org/10.1590/0102-4450593031664184345>
- Lopes, M. I. V. (2012). Educomunicação - construindo uma nova área de conhecimento. In A. O. Citelli & M. C. C. Costa (Orgs.), *Educomunicação - construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas.
- Manovich, L. (2005). Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições. In *O Chip e o Calendoscópio, Reflexões sobre Novas Mídias* (p. 22–50). São Paulo (SP): SENAC.
- Martín-Barbero, J. (2002). Transformaciones comunicativas y tecnológicas de lo público. *Galáxia*, 3, 101–111.
- Martín-Barbero, J. (2014). *A Comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto.
- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. New York, NY: Routledge.
- Setton, M. da G. (2010). *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto.
- Soares, I. (2011). *Educomunicação - o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas.
- Soares, I. (2012). Educomunicação: Um Campo de Mediações. In A. Citelli & M. C. C. Costa (Orgs.), *Educomunicação - construindo uma nova área de conhecimento* (p. 59–76). São Paulo: Paulinas.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London/New York: Routledge.





XIII CONGRESO ALSFAL

Noviembre 2017