



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Lenguas

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Trabajo Final

**LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN UN ENTORNO VIRTUAL
UNIVERSITARIO**

Autora: Florencia Venencio

Directora: Mgtr. Débora Amadio

Córdoba, 2022

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	2
1.1 Planteo del problema	2
1.2 Preguntas de investigación	3
1.3 Objetivos	4
1.3.1. Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos	4
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES	5
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	9
3.1 Lenguaje, discurso e interacción	9
3.2 Modalidad epistémica y mitigación	12
3.3 Cortesía e imagen social	14
3.4 Competencia comunicativa en una LE	15
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y CORPUS	19
4.1. Enfoque y tipo de estudio	19
4.2 Procedimiento de recolección del corpus y procesamiento de los datos	19
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	22
5.1 Caracterización de la expresión espontánea de significado epistémico	22
5.2 Modalidad epistémica como manifestación lingüística de las prácticas sociales	34
5.3 Modalidad epistémica como estrategia de cortesía	36
CAPÍTULO 6. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA Y USO DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA	42
6. 1 Vinculación de los datos con Linguística 1 y Gramática 2	42
6.2 Apreciación del material de clase de Gramática 2	44
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
ANEXO	55
Programa Lingüística 1	55
Programa Gramática 2	61

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende abordar la expresión espontánea¹ de la modalidad epistémica en inglés como lengua extranjera (LE) en el discurso oral en contextos de enseñanza a distancia de estudiantes universitarios. A continuación, en este primer capítulo introductorio, se describe el problema que origina esta investigación y se detallan las preguntas y objetivos del presente estudio. En el segundo y tercer capítulo se exponen, por un lado, los antecedentes relevantes para esta investigación y, por el otro, el marco teórico que la sustenta con base en teorías pragmáticas y sociolingüísticas del uso de la lengua. En el cuarto capítulo se describen el tipo de estudio, el corpus y el procesamiento de los datos y en el quinto capítulo se analizan y discuten los datos en relación con las nociones de modalidad epistémica, mitigación e imagen social. En el sexto capítulo se vinculan los resultados con los programas de las asignaturas Gramática 2 y Lingüística 1 y la teoría de la competencia comunicativa. Por último, en la sección *Conclusiones*, se sintetizan los ejes centrales del desarrollo de esta investigación y se plantea la posibilidad de introducir algunos cambios del material de una de las asignaturas.

1.1 Planteo del problema

El contexto de la pandemia de covid-19 forzó a la comunidad educativa a un rápido traslado al entorno virtual a partir de los primeros meses del ciclo lectivo 2020 hasta finales del ciclo 2021. Las aulas virtuales y las diferentes herramientas en línea fueron, durante ese tiempo, los canales exclusivos para enseñar y aprender. En muchos casos, los docentes establecieron comunicación e interactuaron con los estudiantes de manera sincrónica y a distancia por medio de videollamadas o videoconferencias. La migración acelerada de un entorno presencial a uno virtual requirió la adaptación de los sujetos a nuevos modos de participación e interacción en clase mediados por la tecnología.

La finalidad de este trabajo de investigación es analizar la expresión de la modalidad epistémica en inglés como LE de estudiantes universitarios en un contexto virtual, específicamente en clases por videoconferencia dictadas en la cátedra de Lingüística 1, sección inglés, de la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2020. El origen de este tema surge de la descripción de la modalidad epistémica como un indicador del conocimiento y la actitud del hablante en cuanto a su expresión (Halliday y

¹ En esta investigación se recurre a casos reales y espontáneos y no, como suele hacerse, a casos elicitados o inventados por los investigadores.

Matthiessen, 2014) y como una estrategia de cortesía y mitigación que impacta en la construcción de la imagen social de los participantes de la interacción (Brown y Levinson, 1987).

Las características propias del entorno virtual permitieron el registro de las clases por videollamada por medio de instrumentos accesibles, como el uso de recursos de grabación de audio y video en computadoras personales. La observación y recolección de datos en las clases de Lingüística 1 dictadas por videoconferencia hicieron posible crear un corpus que es potencialmente útil para identificar, describir y analizar la expresión de la modalidad epistémica en un entorno virtual. La identificación y caracterización de esas expresiones en inglés contribuirá al estudio de la modalidad epistémica y de la mitigación en contextos institucionales de enseñanza para una valoración pedagógica del aprendizaje y uso que los estudiantes de inglés como LE hacen de este tipo de modalidad y la mitigación. Por lo tanto, el problema sobre el que se enfoca este trabajo es más específicamente el conocimiento que los estudiantes tienen sobre el uso apropiado de la modalidad epistémica en un contexto académico. Puesto que la asignatura Lingüística 1 se cursa en el cuarto año de las carreras licenciatura, profesorado y traductorado de inglés, se asume que los estudiantes han alcanzado cierto nivel de entendimiento o conciencia sobre el uso adecuado de esa modalidad en diferentes contextos luego de cursar algunas otras materias en años anteriores. En este trabajo, se analiza la relación entre las asignaturas Gramática 2, de tercer año, y Lingüística 1, de cuarto año.

1.2 Preguntas de investigación

Este trabajo pretende indagar sobre la expresión de la modalidad epistémica en inglés como LE de los estudiantes en clases universitarias por videoconferencia a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué características posee la expresión espontánea de la modalidad epistémica en clases virtuales universitarias por videoconferencia? ¿Cómo expresan los estudiantes el grado de certeza o duda en sus enunciados en inglés como LE en estos entornos? ¿Qué estrategias de cortesía y mitigación se evidencian en las contribuciones orales de los estudiantes?

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo de este trabajo es contribuir al estudio de la modalidad epistémica, de la mitigación y del discurso oral institucional en contextos de enseñanza a distancia.

1.3.2. Objetivos específicos

Este estudio se propone:

- describir las características de la expresión espontánea de la modalidad epistémica de los estudiantes en clases virtuales por videoconferencia dictadas en la cátedra de Lingüística 1 de la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba,
- analizar la expresión de la modalidad epistémica en inglés como LE de los estudiantes en ese contexto virtual universitario, y
- examinar esas expresiones de modalidad epistémica respecto al conocimiento del hablante ante lo dicho y como estrategia de mitigación que actúa sobre la imagen social de los interlocutores.

CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES

Entre los antecedentes de investigación respecto al estudio de la modalidad epistémica, se distinguen los trabajos de Lyons (1995), Nuyts (2001) y Palmer (2001), quienes definen la modalidad epistémica como la expresión lingüística de la probabilidad por parte del hablante con base en su creencia y conocimiento del estado de las cosas. Holmes (1984) y Hyland (1998) explican que la mitigación es parte de la modalidad epistémica, ya que se utiliza para atenuar o reducir la fuerza ilocucionaria (Austin, 1975) de una emisión. Por su parte, Caffi (1999) coincide y agrega que la mitigación promueve la realización del objetivo de la interacción al reducir el riesgo para los participantes en cuanto a la autocontradicción, la negación, el conflicto, la pérdida de prestigio o de la imagen social, entre otros.

Algunas otras investigaciones se han ocupado de la expresión de los significados epistémicos en interacciones orales en un entorno institucional. Por ejemplo, en el estudio de Martínez Ramacciotti y Carranza (2009) se encontró que las valoraciones epistémicas suelen presentarse en combinaciones y no solo en un elemento de la cláusula; hecho que apoya parte de la presente investigación, puesto que también se hallaron elementos de significado epistémico combinados en un mismo enunciado. Este aspecto también es estudiado en la tesis doctoral de Martínez Ramacciotti (2014), en la que se trabajó sobre la combinación de expresiones de aproximación que coocurren con expresiones de modalidad epistémica.

Por otro lado, se ha realizado el estudio de la mitigación como una función para proteger la imagen social en los trabajos de Kotwica (2020) y de Ramada (2020). La investigación de Kotwica (2020) estudia construcciones con el verbo *say* en relación con la mitigación, la evidencialidad indirecta y la imagen social de los interlocutores. En su trabajo, la evidencialidad se define como “la codificación gramatical de la fuente de evidencia” (p. 219)² y aclara que este proceso es obligatorio en algunas lenguas pero que en otras este significado se expresa de formas más o menos convencionalizadas. Sus resultados señalan que la mitigación con evidenciales indirectos es posible cuando el hablante desvía la fuente de información a una fuente indirecta como evidencia externa para minimizar su rol en la expresión de su aseveración y así proteger su imagen social, por lo que no solo debe considerarse el tipo de fuente de información, sino también la relación entre los interlocutores, ya que las características de esta última tienen un impacto en el mantenimiento de la imagen

² En los casos de estudios publicados en inglés, las citas transcritas son traducciones realizadas por la autora de este trabajo.

social de cada uno. En cuanto al trabajo de Ramada (2020), sus resultados indican que tanto las estrategias de mitigación como las de refuerzo o maximización se emplean para proteger la imagen social del hablante por medio de funciones que Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba (2014) denominan de autoprotección, prevención y reparación. Este trabajo de Albelda et al. (2014) ofrece un número de procedimientos y factores que sirven a nuestro trabajo para analizar y clasificar los enunciados modalizados hallados en el corpus.

Otro trabajo significativo es el de Ballesteros Martín (2002) sobre los mecanismos de atenuación léxicos y sintácticos y su relación con la cortesía, debido a que su análisis, clasificación y comparación de estos recursos en inglés y español resultan útiles para los objetivos de este trabajo. El autor separa ambos mecanismos sobre la base de que los primeros (léxicos) son expresiones convencionalizadas y que los segundos (sintácticos) son elementos estructurales disponibles en cada lengua. Finalmente, el trabajo de Gaviño Rodríguez (2008) sobre la pragmática del español ofrece un apartado en el que caracteriza el alargamiento de sonidos en el registro coloquial. Según el autor, este recurso puede tener diferentes funciones pragmáticas y es este aspecto el que resulta relevante para nuestro estudio, ya que, aunque nuestro foco está en el uso del inglés como LE, notamos que los estudiantes utilizan con frecuencia este recurso en el discurso espontáneo con alguna de las funciones expuestas.

Las discusiones de las investigaciones citadas en esta primera sección de los antecedentes aportan distintas descripciones y definiciones de categorías y funciones que cumplen algunas expresiones de modalidad epistémica. Por ejemplo, el uso de algunos recursos son considerados como atenuantes porque, al utilizarlos, se produce un alejamiento del contenido del tiempo real, como es el caso de algunas expresiones en tiempo verbal pasado, o se expresa una actitud de cautela o incertidumbre sobre lo enunciado, concretamente por medio de verbos modales como *may* y *could*. Los hallazgos de estas investigaciones han sido útiles en el análisis del estudio que se llevó a cabo.

Respecto a la educación virtual, Kern, Ware y Warschauer (2004) han explorado el aprendizaje de lenguas a distancia. Concluyen que los “educadores deberían ayudar a sus estudiantes a adentrarse en el campo del trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento” considerando no solo sus estrategias de comunicación sino también sus roles e identidades como recursos en el proceso (p. 254). El recorrido que estos tres autores realizaron por diferentes investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas en línea permite conectar nuestra investigación con aquellos tipos de trabajos que se enfocan en prácticas particulares de uso y vinculados a las áreas de contexto, interacción y redes multimedia. Kern,

Ware y Warschauer (2004) agrupan a estos trabajos en una segunda ola de investigación sobre la enseñanza de idiomas en línea para diferenciarlos de los primeros trabajos que se centraban en aspectos más cuantificables de la comunicación en línea, como por ejemplo medir la participación en línea y calcular los recursos utilizados. También se ha investigado sobre el uso de verbos modales en foros de discusión online y su comparación respecto a la oralidad en interacciones sincrónicas en el estudio de Montero, Watts y García-Carbonell (2007). El resultado de este último trabajo revela que los verbos modales se utilizan de manera similar tanto en la oralidad como en los foros y que las características de la oralidad se trasladan al género foro de discusión.

En cuanto a las clases sincrónicas por videoconferencia, hay estudios sobre su uso en la interacción escrita y oral de los participantes en un contexto de adquisición de una segunda lengua en el trabajo de Hampel y Stickler (2012). Los hallazgos de este estudio muestran que en la enseñanza de una lengua puede utilizarse un entorno de videoconferencia en línea, que estudiantes y educadores pueden adaptarse a un entorno multimodal en línea (video, audio, chat, etc.) y que en ese proceso emergen nuevos patrones de comunicación en la interacción estudiante-docente en línea. Además, en el artículo de Al-Samarraie (2019) se describen los distintos paradigmas de la videoconferencia desde perspectivas constructivistas y cognitivistas y los desafíos de utilizar estos sistemas de videollamada en situaciones de enseñanza y en el trabajo de Paniagua (2013) se discute la importancia de la videollamada como recurso educativo. Estos estudios discuten hallazgos sobre el alcance de la videoconferencia como instrumento didáctico y canal de comunicación en contextos similares al de la presente investigación, donde la interacción verbal entre los participantes es primordial para la discusión y análisis lingüístico de textos.

Además, se hallaron trabajos que han estudiado las características socioculturales del español en Argentina referidos a la manifestación de la cortesía y la imagen social. Por un lado, Boretti (2003) discute en sus resultados que la autonomía y afiliación condicionan el discurso de la cortesía en el hablar de los argentinos. Por otro lado, Granato (2003) define las singularidades del lenguaje de estudiantes universitarios argentinos en relación con el discurso de la cortesía, la imagen social y la negociación de los roles en la interacción en una discusión entre participantes con opiniones opuestas. Estos estudios se conectan al actual trabajo porque presentan el grado de afiliación de los participantes como un factor en el uso de la cortesía verbal.

Por último, las siguientes investigaciones sobre la interacción en el aula sirven también de antecedentes para este trabajo. Por ejemplo, el estudio de Mahmud (2018) discute que estudiantes universitarios tienden a usar estrategias de cortesía positiva y negativa que se realizan mediante saludos, agradecimientos, pedidos de disculpa, entre otros. El autor describe el efecto del uso de estos recursos semióticos como un mecanismo de mitigación, que es comparable a los recursos que usan los estudiantes observados en este trabajo. Otras investigaciones que se han encargado del discurso áulico desde la perspectiva pragmática son la de Fernández-Paredes Reolid (2016), quien busca mostrar al alumnado el contraste en el uso de fórmulas convencionales de la cortesía verbal en inglés británico y el español peninsular, y la de Senowarsito (2013), cuyos resultados demuestran que los estudiantes tienden a usar algunos marcadores de función interpersonal debido a la limitación en su habilidad lingüística. Otros ejemplos de trabajos sobre la interacción en el aula son el de Syahri (2013), quien detecta que los estudiantes indonesios de inglés como LE suelen realizar peticiones utilizando estrategias propias de su L1, y el de de Recuero Iglesias (2007), quien indica, luego de discutir sobre el modelo de cortesía de Brown y Levinson, que en el español peninsular se suelen utilizar formas convencionales indirectas.

En el siguiente capítulo, se seleccionan y desarrollan las teorías y conceptos que sirven de marco teórico para la descripción, análisis e interpretación de los datos encontrados.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

Este estudio se enfoca en el uso comunicativo de la lengua por parte de los hablantes, por lo que el análisis de los datos se realizará desde el punto de vista de la pragmática y de la sociolingüística interaccional, específicamente considerando los aportes del análisis del discurso en situación propuestos por Fairclough (1989, 2003a) y por Chouliaraki y Fairclough (1999) y considerando las contribuciones de la lingüística sistémico-funcional propuesta por Halliday (Halliday y Matthiessen, 2014) y del modelo pragmático de la cortesía de Brown y Levinson (1987). Además, se considerarán los aportes de las teorías sociolingüísticas y pragmáticas de Hymes (1972) y Bachman (1990) y algunos conceptos propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en relación con la competencia comunicativa y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La selección de este abordaje teórico se justifica sobre la base de que la conceptualización del lenguaje propuesta por estas perspectivas es epistemológicamente compatible. En efecto, estas teorías conciben al lenguaje esencialmente como un fenómeno social y no meramente como, por ejemplo, una abstracción de naturaleza biológica. Por lo tanto, si bien cada teoría tiene su foco en diversos aspectos (por ejemplo, la teoría sistémico-funcional es una gramática del uso, mientras que la sociolingüística interaccional se centra en el estudio de las relaciones entre las opciones léxico-sintácticas y aspectos de los contextos situacionales, sociales y culturales), todas ellas buscan develar las interrelaciones, retóricas y discursivas, por un lado, y condiciones sociales, culturales, históricas, económicas y políticas, por el otro.

En los siguientes apartados se describen las herramientas conceptuales claves y se discuten las maneras en que esta compatibilidad en la mirada sobre el lenguaje se hace evidente.

3.1 Lenguaje, discurso e interacción

Enmarcada en la teoría pragmática, que es “el estudio de las relaciones entre lenguaje y contexto gramaticalizadas en la estructura del lenguaje” (Levinson, 1983, p. 9), la disciplina del análisis del discurso es considerada como una teoría social “estructuralista-constructivista” (Chouliaraki y Fairclough, 1999, p. 1) debido a que el discurso es pensado como un sistema semiótico que es moldeado por las estructuras del lenguaje pero que a la vez impacta en ellas y puede eventualmente transformarlas o

perpetuarlas (Bakhtin, 1981, en Chouliaraki y Fairclough, 1999). Esta disciplina describe el lenguaje como una herramienta de producción, mantenimiento y cambio en las relaciones sociales de poder, en donde el discurso se piensa como una manifestación lingüística concreta de las prácticas sociales en un contexto situacional (Fairclough, 1989).

Las prácticas sociales pueden describirse como formas que se han convencionalizado por el uso y rutina en las que los participantes utilizan recursos simbólicos requeridos por el contexto situacional. De acuerdo con Chouliaraki y Fairclough (1999), Carranza y Vidal (2013) y Carranza y Amadio (2015) estas prácticas se caracterizan por ser productos de la vida social, relacionarse con otras prácticas externas que impactan en el interior de ellas y tener un aspecto reflexivo. Estas tres características se deben a que en la interacción los participantes reproducen representaciones condicionados por la misma práctica social y el contexto. El discurso es parte de las prácticas sociales de tres formas: como parte de una actividad social, en representaciones producidas por los actores sociales y en la constitución de identidades (Fairclough, 2003a). Por lo tanto, toda práctica social es una forma rutinizada de actuar en lo social y “un dominio de acción e interacción social” que reproduce y transforma las estructuras sociales; “constituyen los escenarios en los que se produce la vida social” (Fairclough, 2003b, 180-181). Cada práctica social comprende actividades sociales que son modos particulares de interactuar discursivamente en esos escenarios. Por ejemplo, la práctica social de la clase abarca diferentes actividades entre los participantes tales como saludar, introducir temas, formular y responder preguntas, etc.

Para el modelo sistémico-funcional de Halliday (Halliday y Matthiessen, 2014), las funciones básicas del lenguaje son: “dar sentido a nuestra experiencia y representar nuestras relaciones sociales” (p. 30). Este modelo se enfoca en el análisis de los órdenes del discurso y del estudio del significado en contexto; es decir, analiza cómo las diferentes formas lingüísticas forman parte de la construcción de significados de acuerdo con el contexto de situación, la relación que existe entre el lenguaje y otros elementos de la vida social.

El lenguaje se concibe como un sistema de interfaces y dimensiones que se manifiesta a partir de las diferentes formas lingüísticas de ese sistema en la construcción de significados. De acuerdo con Chouliaraki y Fairclough (1999), se dan tres procesos en el uso del lenguaje: “la construcción de la realidad, la representación y negociación de relaciones sociales e identidades, y la construcción del texto” (p. 50). Estos procesos son macro o metafunciones que se denominan función ideativa o representativa, función interpersonal y función textual respectivamente (Halliday y Matthiessen, 2014). La función ideativa comprende la

construcción de la experiencia humana de un individuo en relación al mundo real que lo rodea y su mundo interno; la función interpersonal abarca el uso de la lengua para desarrollar, mantener y negociar las relaciones sociales en la interacción; y la función textual implica el uso de distintos mecanismos de la lengua para crear significado de manera coherente. A su vez, estas metafunciones están vinculadas a tres categorías o parámetros contextuales cuando el lenguaje entra en uso: campo, tenor y modo; es decir, el lenguaje se adecua al contexto en función de la combinación de esos parámetros (p. 34). Para este trabajo, la metafunción y parámetro contextual más relevantes son la función interpersonal y el tenor, puesto que ambos están conectadas a los roles sociales que los participantes de la interacción asumen y expresan en un contexto social y, además, se realizan mediante diferentes recursos, entre ellos la modalidad.

En cuanto al concepto de interacción, Chouliaraki y Fairclough (1999) se enfocan en la interacción discursiva y la definen como “un proceso activo, reflexivo, interpretativo y colaborativo de representar el mundo y negociar, al mismo tiempo, relaciones sociales con otros y la identidad propia” (p. 46). De esta definición se desprende, por un lado, la relación dialéctica o reflexiva entre el discurso y las estructuras sociales en la interacción, debido a que se afectan mutuamente, y, por el otro, el aspecto social del discurso en cuanto a los roles que los participantes de la interacción asumen y negocian y el lenguaje que utilizan en la interacción. El aspecto social de la lengua se devela en el hecho de que cuando “las personas hablan, escuchan, leen o escriben lo hacen de formas que están condicionadas socialmente y tienen efectos sociales” (Fairclough, 1989, p. 23).

Esta característica social de la interacción también es recogida por el modelo sistémico-funcional de Halliday, ya que en el evento interactivo “cuando un participante habla, adopta un rol de habla particular y, al hacerlo, asigna a su receptor un rol complementario que desea que adopte en su turno de habla” (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 134). Estos autores describen la interacción como un intercambio de *bienes y servicios* o de *información* (p. 135). El primero supone un curso de acción; el segundo, un intercambio de información. Profundizaremos este punto en el siguiente apartado.

La importancia de las relaciones sociales en la interacción también es relevante en la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987). Los autores sostienen que el uso del lenguaje es parte de la expresión de las relaciones sociales; es decir, cómo las personas, los interlocutores, logran utilizar el lenguaje para relacionarse con otros de formas particulares. La teoría propuesta por estos autores se basa en algunos de los conceptos desarrollados en la

teoría de la interacción social de Goffman (1983/1991), quien la define “en sentido estricto como aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas” (p. 173).

3.2 Modalidad epistémica y mitigación

De acuerdo a Fairclough (2003a), y siguiendo los lineamientos del análisis del discurso en situación, la modalidad se define en términos de relación entre el hablante y sus representaciones, puesto que la modalidad es descrita como el compromiso del hablante respecto a la veracidad de su enunciado; y es justamente en este compromiso que se pueden dilucidar parte de las identidades personales y sociales de los hablantes. La modalidad, por lo tanto, es importante en la creación, reproducción, resistencia, rechazo y representación de esas identidades.

De acuerdo a lo propuesto por Halliday, las metafunciones del lenguaje se proyectan en la cláusula a través de diferentes sistemas (Halliday y Matthiessen, 2014). La metafunción interpersonal, que se enfoca en la negociación de las relaciones sociales, se representa por medio del modo y la modalidad. El sistema de *modo* revela la gramática de las funciones del discurso; por ejemplo, los roles y actitudes adoptados que los participantes en la interacción pueden asumir. Ese sistema está compuesto por un sujeto modal, generalmente un grupo nominal, y un operador finito que integra el tiempo verbal, la modalidad y la polaridad. El resto de la cláusula se denomina residuo y consta de tres elementos: el predicador, el complemento y el adjunto; este último es generalmente un grupo adverbial o una frase preposicional. La cláusula está estructurada como un evento interactivo que involucra a un participante hablante, o escritor, y una audiencia, o interlocutor. En el momento que un participante habla, adopta un rol de habla particular y, al hacerlo, asigna a su receptor o audiencia un rol complementario que desea que adopte en su turno de habla. En la interacción verbal los participantes negocian sus roles y expresan su actitud sobre lo que dicen y a quién se lo dicen a través de ese sistema de modo que incluye al sistema de modalidad.

Siguiendo el modelo sistémico-funcional de Halliday (Halliday y Matthiessen, 2014) y la metafunción interpersonal de la cláusula, existen dos tipos de roles o funciones de habla: dar y pedir. Por lo tanto, la interacción es un intercambio donde dar implica recibir y pedir implica dar como respuesta. Como ya lo mencionamos, lo que se intercambia pueden ser bienes y servicios, a través de un ofrecimiento u orden, o información, mediante una pregunta o una aseveración. El primer intercambio involucra un curso de acción, que el destinatario

haga algo, y el segundo supone una entrega y obtención de información, es decir una respuesta verbal. Nuestro trabajo se enfoca en el segundo intercambio que está conectado al contenido de las proposiciones (información) que enuncian los participantes.

Volviendo a la estructura de la cláusula según el modelo sistémico-funcional, el elemento finito relaciona la proposición, mediante una pregunta o una aserción, con su contexto en el acontecimiento de habla. Esto se logra de dos formas, por medio del tiempo verbal primario, que se refiere al momento o tiempo de habla, y de la modalidad, que señala la valoración del hablante en cuanto al grado de probabilidad que asocia a la proposición. Por lo tanto, el elemento finito se expresa por medio de un operador verbal que puede ser temporal o modal. Otra característica esencial del operador finito en la cláusula es la polaridad, que es la elección entre positivo y negativo, aunque existen grados intermedios de indeterminación que pueden ser grados de probabilidad o grados de habitualidad; el foco de nuestro trabajo se sitúa en los grados de probabilidad que son parte de la modalización. El participante hablante puede expresar certeza absoluta sobre lo que dice (grado alto) o puede manifestar incertidumbre sobre la validez de su enunciado (grado bajo). Existen, además, otros parámetros que afectan la expresión de la modalidad. El participante hablante puede presentar la fuente de su valoración de manera objetiva o subjetiva y de manera implícita o explícita. En suma, los operadores modales pueden ser negativos o positivos y expresar probabilidad alta, mediana o baja, de orientación subjetiva u objetiva y de manifestación explícita o implícita.

En cuanto a la noción de modalidad, Brown y Levinson (1987) sostienen que las expresiones de modalidad epistémica pueden ser analizadas en relación con estrategias de cortesía, dado que los participantes en una interacción utilizan diferentes recursos, como las expresiones de modalidad epistémica para congraciarse o distanciarse del interlocutor. Para estos autores, los atenuantes (*hedges*), concepto aplicado por Lakoff (1972), son un recurso esencial para la realización de las estrategias de cortesía. Los atenuantes o *hedges* tienen la función de “mitigar y minimizar la intensidad de lo que se expresa reduciendo la fuerza ilocutiva del acto de habla, y en ocasiones, a través de mecanismos de lenguaje vago por lo que se difumina o minimiza el contenido proposicional” (Albelda, 2016, p. 30). Un acto de habla es la unidad básica de la comunicación lingüística y su realización tiene significado; es decir, cuando una persona emite un enunciado (acto locutivo), quiere decir algo (acto ilocutivo) mediante lo que dice y provoca una reacción en su interlocutor (Austin, 1962/1971). Por lo tanto, un hablante puede usar diferentes recursos para atenuar la intención de lo que dice. Es este aspecto de la mitigación lo que nos lleva a considerar a este modelo de

cortesía como crucial para este trabajo, puesto que el uso de los atenuantes como estrategias de cortesía en la interacción pueden expresar significados epistémicos.

3.3 Cortesía e imagen social

El concepto cortesía es una noción compleja que admite distintas definiciones. Watts (2003), quien en su publicación hace un estudio exhaustivo sobre diferentes teorías de la cortesía, define cortesía como “una variedad amplia de estrategias sociales para construir y reproducir la interacción social cooperativa a través de las culturas” (p. 47) y agrega que esta noción abarca “formas de consideración a otros que son mutuamente compartidas” (p. 50).

La teoría pragmática de Brown y Levinson (1987) define a la cortesía de manera universal como “un sistema complejo para suavizar las amenazas a la imagen pública” (p. 13). La noción de imagen social, cara o *face*, implica que todas las personas tienen una imagen pública que desean proteger durante la interacción mediante la cooperación o negociación. Este concepto fue presentado por el sociólogo Erving Goffman en el desarrollo de su teoría de la interacción social para referirse al “valor social positivo que una persona reclama para sí misma por medio de la línea que los otros suponen que esa persona ha tomado durante un contacto determinado” (1967/1982, p. 5). Se entiende por línea a “un patrón de actos verbales y no verbales mediante los cuales la persona expresa su punto de vista de la situación y su evaluación de los participantes, especialmente de sí mismo” (Goffman, 1967/1982, p. 5). El modelo de Brown y Levinson (1987) se enfoca en la evaluación que los interlocutores hacen de la amenaza a la imagen social que suponen sus expresiones y las estrategias que utilizan para mitigarla. A esto podemos agregar que la imagen social implica características o contenidos socioculturales que son consensuados en los grupos o comunidades donde suceden, pero que “no son estáticos, sino negociables en la interacción cotidiana” (Bravo, 2003, p. 104).

De acuerdo con Brown y Levinson (1987), existen dos tipos de imagen pública. La primera, la imagen positiva, está relacionada con la necesidad del interlocutor de ser apreciado y que sus deseos sean compartidos por los demás; la segunda, la imagen negativa, implica la necesidad del interlocutor de tener libertad de acción y evitar imposiciones de los demás. Sin embargo, durante la interacción pueden surgir actos comunicativos que no solo amenazan la imagen social del otro sino también el mantenimiento de la propia. Algunos de esos actos pueden ser intrínsecamente amenazadores; es decir, que no se puede evitar el daño a la imagen social y los interlocutores tendrán la necesidad de mitigar esas amenazas a la

imagen social pública por medio de estrategias de cortesía. El objetivo es mantener una “comunicación eficaz” (p. 68). Para lograrlo, y al considerar diferentes factores, el hablante utilizará una de estas opciones: una estrategia abierta y directa (sin acción reparadora), una estrategia abierta con cortesía positiva, una estrategia abierta con cortesía negativa, una estrategia encubierta (estas tres con acción reparadora) o podrá optar por no realizar el acto amenazante para la imagen.

Uno de los factores que influyen en la elección de una u otra estrategia de cortesía está conectado al peso o importancia de tres necesidades en el marco de la interacción: el deseo de comunicar el contenido del acto que amenaza la imagen, el deseo de ser eficiente o apremiante, urgente, y el deseo de mantener la imagen del oyente a todo costo (Brown y Levinson, 1987, p. 68). Otro de los factores tenidos en cuenta en la interacción se relaciona a las dimensiones sociales para calcular el riesgo de la amenaza a la imagen: la distancia social, o grado de familiaridad y solidaridad entre los participantes (hablante y oyente), el poder relativo, o jerarquía, entre los interlocutores, y el grado de imposición del acto en una cultura determinada (Brown y Levinson, 1987, p. 74). Todos estos elementos no solo condicionan la elección y realización de los actos que amenazan la imagen, sino que también dependen del contexto de la interacción social, por lo que se mantienen para un participante hablante y su interlocutor en un contexto particular y para un acto determinado; es decir, estas variables son en parte dinámicas y, a la vez, permanentes. Esta última característica de permanencia está conectada al hecho de que ciertos actos que amenazan la imagen están rutinizados o convencionalizados y son esperables en ciertos contextos.

Es necesario añadir que, aunque la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987) fue presentada como un modelo de carácter universal, las características de la imagen social, o *face*, varían de una cultura a otra. Los participantes utilizan las diversas estrategias de cortesía para atenuar la amenaza a la imagen social de maneras culturalmente diferentes (Bravo, 2004; Kerbrat-Orecchioni, 2004). Por esto, las estrategias que son aceptables en una cultura pueden no ser apropiadas en otra.

3.4 Competencia comunicativa en una LE

Una lengua es un sistema semiótico complejo de comunicación que sirve a una comunidad de habla (Halliday y Matthiessen, 2014; Hymes, 1972). La noción *comunidad de habla* implica que un grupo de personas comparten cierto conocimiento sobre el funcionamiento de esa lengua, sus reglas de producción e interpretación, estrategias

comunicativas y conocimiento de las normas socioculturales de esa comunidad (Hymes, 1972). De ahí que para que un miembro de una comunidad de habla se comunique e interactúe de manera aceptable y funcional debe desarrollar, por un lado, el conocimiento de la lengua de esa comunidad de habla y, por otro, la habilidad de usar ese conocimiento lingüístico según los contextos situacionales; es decir, debe desarrollar una competencia comunicativa (Hymes, 1996).

En virtud de esto, el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es promover el desarrollo de la competencia comunicativa de esa lengua. Existen diferentes modelos que explican y describen el tipo de conocimiento y capacidades que engloba la competencia comunicativa. Hymes (1996), como ya lo adelantamos y en reacción al concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky (1965), plantea un modelo de competencia comunicativa que está no solo orientado a lo gramatical sino también a lo apropiado o aceptable. “La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción (...)” (Hymes, 1996, p. 22); es decir, las características que rodean al usuario de la lengua, como el contexto situacional y los roles y relaciones con los interlocutores, influyen en su aprendizaje y uso de la lengua. Para este autor, la competencia comunicativa es una noción social y dinámica sobre la base de situaciones concretas de uso de una lengua.

Otro modelo relevante sobre la competencia comunicativa es el ofrecido por Bachman (1990). Para este autor, la competencia comunicativa incluye tres componentes: la competencia lingüística, la competencia estratégica y la competencia psicofisiológica (p. 84). El primer componente está relacionado al conocimiento específico de una lengua que se utiliza en la comunicación; el segundo es una estrategia metacognitiva que permite al hablante u oyente utilizar sus habilidades de manera efectiva; y el tercero está conectado a los procesos neurológicos y psicológicos que posibilitan utilizar el lenguaje. Nos enfocaremos en el primer componente, ya que está estrictamente vinculado con los conocimientos relativos a la lengua y su uso.

La competencia lingüística comprende otras subcompetencias, la organizativa y la pragmática. Por un lado, están la competencia gramatical y la competencia textual, englobadas en la competencia organizativa. Esta competencia está conectada a las habilidades de controlar la estructura formal de la lengua para producir o reconocer enunciados gramaticalmente correctos (Bachman, 1990, p. 87). Por otro lado, están la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística, incluidas en la competencia pragmática, la cual

incluye el conocimiento relativo a lo adecuado o apropiado del uso de una lengua de acuerdo a las funciones del lenguaje, las reglas sociolingüísticas y las referencias culturales (Bachman, 1990, p. 89).

La importancia de la noción de competencia comunicativa radica en el hecho de que aprender y usar una lengua extranjera implica más que el conocimiento gramatical y léxico. Un estudiante o aprendiz de una LE debe tener la capacidad o habilidad de producir e interpretar enunciados apropiados al contexto. De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), los estudiantes deben desarrollar un conocimiento sociocultural, una competencia lingüística, una competencia sociolingüística, una competencia pragmática y sensibilidad cultural, entre otras, para ser usuarios competentes de una lengua. Dentro de la competencia sociolingüística, el Marco incluye los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro y el dialecto. En el caso de la competencia pragmática, según el Marco, esta comprende la competencia discursiva y la competencia funcional. La primera abarca varios aspectos como la coherencia y cohesión, el estilo y registro, la organización del texto y la eficacia de la retórica o precisión en la transmisión del mensaje; la segunda supone el uso de la lengua para fines funcionales concretos y abarca las micro-funciones (uso funcional de enunciados aislados como turnos de palabra de una interacción), las macro-funciones (uso funcional del discurso en una secuencia de enunciados) y los esquemas de interacción (modelos de interacción social).

Asimismo, los modelos de competencia comunicativa descritos están relacionados a algunas teorías y enfoques de aprendizaje como la teoría cognitivista, la teoría socio-constructivista y el enfoque comunicativo. La teoría cognitivista, que se centra en el estudio del desarrollo del conocimiento y significado a partir de la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y el aprendizaje, postula la noción de aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Un aprendizaje es significativo cuando los nuevos contenidos que se presentan se relacionan con otro contenido ya existente en la memoria o conocimiento del estudiante y cuando se conecta con las situaciones que rodean al estudiante o con sus necesidades (Ausubel et al., 1983). En esta teoría, el aprendizaje es un proceso de construcción interna y el estudiante es concebido como un sujeto que puede desarrollar habilidades estratégicas para resolver situaciones problemáticas cotidianas y contextualizadas.

Por otra parte, la teoría constructivista, que es de carácter cognitivo, supone que el aprendizaje surge de la reconstrucción o transformación de conocimientos previos a partir de la relación de estos con el conocimiento nuevo (Piaget, 1969). Además, el aprendizaje y desarrollo del conocimiento están afectados por el contacto social y el contexto sociocultural; en otras palabras, el aprendizaje sucede cuando el conocimiento se construye socialmente en la interacción (Vygotsky, 1978). El estudiante es un participante activo de su propio aprendizaje y en la interacción con otros construye el conocimiento. Ese otro, generalmente un adulto competente con mayor conocimiento, facilita el aprendizaje a modo de guía y le presenta al estudiante situaciones, tareas o problemas que pueda resolver con su propio conocimiento y la ayuda de algún par o guía.

Por último, estas teorías y los modelos de competencia comunicativa favorecieron el desarrollo del enfoque comunicativo. Esta perspectiva tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa y la interacción significativa y realista para satisfacer las necesidades comunicativas e intereses de los estudiantes, es decir, proporcionar contenido y práctica de comunicación auténtica y funcional en la LE (Canale, 1983). En resumen, se fomenta el trabajo en grupos pequeños o parejas en las que los estudiantes tienen un rol activo por medio de la práctica y uso de la LE en la interacción.

Tanto los modelos de competencia comunicativa como las teorías y enfoques de aprendizaje descritos son relevantes para nuestro trabajo porque están intrínsecamente vinculadas al uso de la lengua, más específicamente a la expresión de la modalidad epistémica y al contexto situacional en el que sucede la interacción. El uso de la LE de los estudiantes puede mostrar el conocimiento y habilidad que han alcanzado y qué deben seguir desarrollando. Mediante la descripción y análisis de la expresión espontánea de la modalidad epistémica en inglés por parte de los estudiantes se puede conocer el conocimiento que han aprendido sobre el empleo apropiado de los diferentes recursos de ese tipo de modalidad.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA Y CORPUS

En esta sección se describen los aspectos metodológicos que definen esta investigación. Se detallan el enfoque y tipo de estudio realizado, el procedimiento de la recolección del corpus, las características del corpus y el procesamiento de los datos.

4.1. Enfoque y tipo de estudio

El paradigma metodológico de esta investigación es cualitativo, ya que el estudio se basa en procesos inductivos a través de los cuales se describirán las características de la modalidad epistémica en clases por videoconferencia. El proceso se realiza de manera circular y flexible atendiendo a los datos, su interpretación y la teoría para lograr una comprensión cada vez más profunda; es decir, la acción de investigación no es lineal, sino que las etapas interactúan de manera dinámica.

Los datos recolectados resultan de las interacciones en entornos sociales, como la clase a distancia, y no se manipula o interviene en esa realidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). De ahí que podamos sostener que el corpus está conformado por datos naturales y espontáneos. Debido a que se parte de las singularidades de la modalidad epistémica en inglés de los estudiantes en entornos virtuales universitarios para luego analizar y reflexionar sobre esas expresiones de modalidad epistémica, esta investigación se regula por el método teórico-inductivo.

Este trabajo es un proyecto de investigación que indaga sobre la expresión de la modalidad epistémica en inglés como LE de los estudiantes en clases a distancia por videollamada. Se realizó un estudio descriptivo, puesto que se intentó describir y analizar las características de la expresión de la modalidad epistémica de estudiantes universitarios a partir de los datos recogidos. Se trabajó sobre la variable dependiente expresión de la modalidad epistémica, definida como la evaluación o la actitud del hablante respecto a la factualidad de su enunciación (Nuyts, 2001; Palmer, 2001), y las variables secundarias referidas a la certeza y el conocimiento del hablante sobre el contenido de su proposición, a la cortesía como estrategia de mitigación y a las clases virtuales por videoconferencia.

4.2 Procedimiento de recolección del corpus y procesamiento de los datos

Los datos fueron recolectados en el ciclo lectivo 2020 por medio de la grabación de las clases por videollamada de algunas comisiones de la cátedra de Lingüística 1, sección inglés,

de la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Estas grabaciones se realizaron con el consentimiento de la docente a cargo de esas comisiones. El corpus total consiste en 68 horas de grabación aproximadamente que corresponden a 30 clases por videoconferencia. Debido a que la extensión de horas de grabación del corpus supera los recursos humanos disponibles, se decidió seleccionar doce clases al azar que corresponden a 27 horas de grabación aproximadamente. Para este trabajo, específicamente se seleccionaron las secuencias interaccionales (Atkinson y Heritage, 1987) con expresiones de modalidad epistémica en inglés producidas espontáneamente por estudiantes universitarios. Por secuencia interaccional se entiende una estructura que consiste en dos turnos ordenados o, como suele también denominarse, un par adyacente. La secuencia interaccional sirve de unidad de análisis en esta investigación. Los datos recogidos en el ciclo 2020 se analizaron desde una perspectiva estática y no evolutiva por lo que se trata de un estudio retrospectivo y sincrónico. Asimismo, esta investigación responde a un diseño de tipo cualitativo, ya que los datos son recolectados en forma directa y su interpretación y análisis están relacionados a aspectos complejos de la lengua en uso en entornos sociales (Sabino, 1992). La población estudiada son estudiantes universitarios avanzados que utilizan inglés como LE en contextos institucionales educativos.

Las técnicas utilizadas fueron la observación y la clasificación y descripción técnica de los recursos textuales. A través de ellas se pudo observar y recolectar de manera sistemática y directa las expresiones de los estudiantes en las clases por videoconferencia, y permitieron un estudio descriptivo que dio cuenta de las características específicas de la modalidad epistémica considerando, como se mencionó más arriba, a la secuencia interaccional como unidad de análisis. Se aplicaron dos procedimientos. Por un lado, se realizó la grabación de video y audio de las clases por videollamada. Esto permitió tener un registro completo de cada clase. Por otro lado, se realizó en un diario de campo la recolección de los datos que se obtuvieron de la observación de las grabaciones en cuanto a las expresiones de modalidad epistémica utilizadas, al igual que las características del contexto interaccional, social y virtual. Se transcribieron solo las secuencias interaccionales que comprenden manifestaciones de modalidad epistémica.

El análisis de la expresión de la modalidad epistémica se realizó en función de la metafunción interpersonal del lenguaje propuesta por Halliday (Halliday y Matthiessen, 2014) y de la relación entre el hablante y sus representaciones en cuanto a la modalidad epistémica como una manifestación lingüística concreta de las prácticas sociales en un contexto

situacional (Fairclough 1989, 2003a), concretamente en el contexto educativo virtual en foco en este trabajo. También se consideraron los aportes del modelo pragmático de la cortesía por Brown y Levinson (1987) en cuanto al uso de la modalidad epistémica como estrategia de cortesía. Las expresiones epistémicas halladas en el corpus se clasificaron teniendo en cuenta las categorías y descripciones propuestas por los autores anteriores y las taxonomías descritas en Albelda et al. (2014) y Ballesteros Martín (2002). Luego, se procedió a establecer relaciones entre los patrones discursivos detectados y aspectos del contexto situacional. Por último, se conectaron estos resultados con las teorías de aprendizaje y competencia comunicativa y los programas de las asignaturas Gramática 2 y Lingüística 1 para arribar a conclusiones sobre la expresión espontánea de la modalidad epistémica en estudiantes de inglés como LE.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Considerando los objetivos de este trabajo, en este capítulo se describen y luego se analizan e interpretan los datos en cuanto las características de la expresión espontánea de la modalidad epistémica de los estudiantes y su uso como manifestación lingüística de las prácticas sociales que la rodean y como estrategia de cortesía.

5.1 Caracterización de la expresión espontánea de significado epistémico

El acercamiento a los datos recolectados nos permitió detectar diferentes recursos lingüísticos utilizados por los estudiantes. En las secuencias interaccionales observadas, estos recursos funcionan como muestra del compromiso epistémico del participante hablante respecto del contenido de su enunciado. A continuación, se incluyen algunos ejemplos de estos recursos para su descripción y análisis. Los casos transcritos son ilustrativos de patrones de uso recurrente. Por medio de los ejemplos se irán describiendo las características de los recursos de modalidad epistémica hallados.

A partir de este primer ejemplo (1), veremos algunos de los recursos más recurrentes. En este caso, una estudiante responde una pregunta de la docente sobre la relación morfológica entre los elementos “brave”, “braver” y “BRAVE” que se muestran en la pantalla compartida por la docente.

Ejemplo 1:

D: *okay. somebody else (.) to work with the next.*³

E: *Débora. I'm: Laura?*⁴

D: *Laura. your last name.*

E: *Pérez.*

D: *okay? (..) go ahead?*

E: *e: brave (.) and braver e: yes. braver are e: word forms? of the lexeme: brave?*

D: *yes. anything else you can say? yes. go ahead?*

E: *ye:s. brave e: **would** be a:n adjective and: braver **would** be the doer of the action then- may be a noun- it is a noun sorry. an:d em: the morphological-*

D: *Laura. Laura. you need to go over (.) the meaning of the words in English. (.) braver is not a noun.*

E: *a: a:. sorry. I get confused (..) with the suffix “er” (..)*

D: *yes. the suffix “er” is inflectional.*

E: *a: okay. thank you.*

D: *so: can- can you reformulate? a:nd (.) produce a new answer?*

E: *am: (.) so: brave and braver **would** be- are.*

D: *are. brave and braver are.*

E: *word forms- yes. word forms of the lexeme (.) brave? and:-*

³ Las convenciones de notación se detallan al final del trabajo.

⁴ Se utilizan pseudónimos en los casos de nombres de estudiantes.

D: okay. so if they- if they are word forms? what's the word? (..) what's the word they are formed of.

E: they form a (.) paradigm? of word family?

D: no es lo mismo. estamos tratando de mostrar que solo en algunos casos se puede hablar de word family (.) y solo en otros casos se habla de paradigm. in this case (.) what is this. what is this that brave and braver form. do they form a paradigm? or do they for:m (.) a word family.

E: a:: (..) m. (..) a: they form a paradigm. of the lexe:me brave.

D: and what is it that (..) I mean- what is the difference between brave and braver.

E: a:: (..)

D: small and smalle:r. (.) strong and stronger.

E: e:m (..) one **would** be:- one is an adjective? and the othe::r (.) the sa:me? a:s an adjective?

D: so there is no difference between them?

E: no: no.

D: no difference.

E: no.

D: are you sure?

E: I have to- sorry.

D: what's the difference between small and smaller?

E: smaller **would** be the- a compara- smaller. (.) the suffix "er" **would** be e: has a grammatical-

D: is. exactly.

E: meaning. a grammatical- **would** be the comparative form?

D: it is. it is the comparative form.

E: it is. okay. okay. it is.⁵

[D: okey. alguien más (.) que trabaje con el siguiente.

E: Débora. so:y Laura?

D: Laura. tu apellido.

E: Ponce.

D: okey? (..) adelante?

E: e: brave (.) y braver e: sí. braver son e: formas? del lexe:ma brave?

D: sí. algo más que puedas decir? sí. adelante?

E: sí.: brave e: **sería** u:n adjetivo y: braver **sería** el realizador de la acción entonces- puede ser un sustantivo- es un sustantivo perdón. y: em: el morf-

D: Laura. Laura. tenés que repasa:r (.) el significado de las palabras en inglés. (.) braver no es un sustantivo.

E: a: a: perdón. me confundo (..) con el sufijo "er" (..)

D: sí. el sufijo "er" es inflexional.

E: a: okey. gracias.

D: ento:nces podés- podés reformularlo? y: (.) producir una nueva respuesta?

E: am: (.) ento:nces brave y braver **serían-** son.

D: son. brave y braver son.

E: formas- si. formas del lexema (.) brave? y:-

D: okey. si son- si son formas? cuál es la palabra? (..) cuál es la palabra de la que se forman.

E: ellas forman un (.) paradigma? de familia de palabras?

D: no es lo mismo. estamos tratando de mostrar que solo en algunos casos se puede hablar de familia de palabras (.) y solo en otros casos se habla de paradigma. en este caso (.) qué es. qué es lo que brave y braver forman. forman un paradigma? o forma:n (.) una familia de palabras.

E: a:: (..) m. (..) a: forman un paradigma. del lexe:ma brave.

⁵ No se resaltan las secuencias interaccionales en este ni en los siguientes ejemplos por que todo en ellas es relevante para el análisis. Solo se resaltan los recursos observados para una mejor identificación, excepto las pausas, titubeos y alargamiento de sonidos.

- D: *y qué es lo que (..) digo- cuál es la diferencia entre brave y braver.*
 E: *a: (..)*
 D: *small y smalle:r. (.) strong y stronger.*
 E: *e:m (..) uno sería:- uno es un adjetivo? y el otro:: (..) lo mismo:? como: un adjetivo?*
 D: *entonces no hay diferencia entre ellos?*
 E: *no: no.*
 D: *ninguna diferencia.*
 E: *no.*
 D: *estás segura?*
 E: *tengo que- perdón.*
 D: *cuál es la diferencia entre small y smaller?*
 E: *smaller sería el- un compara- smaller. (.) el sufijo “er” sería e: tiene un significado-*
 D: *es. exacto.*
 E: *gramatical. un significado- sería la forma comparativa?*
 D: *es. es la forma comparativa.*
 E: *es. okey. okey. es.]*

La estudiante responde la pregunta de la docente de manera dubitativa. Utiliza en varias ocasiones la entonación ascendente en oraciones afirmativas. Albelda et al. (2014) explican que el uso de la entonación es un elemento prosódico y la clasifican como un procedimiento no lingüístico que sirve para la atenuación. Los elementos prosódicos, que suceden en la expresión oral, influyen en el significado del contenido de lo expresado. Al contemplar el efecto de este recurso en la expresión, la entonación ascendente se considera un marcador de modalidad, ya que señala la actitud del hablante ante lo dicho, y expresa, en general, incertidumbre (Halliday y Matthiessen, 2014). Por lo tanto, al utilizar este mecanismo la estudiante señala una falta de compromiso y una actitud de inseguridad respecto de las proposiciones *word forms? of the lexe:me brave?, brave?, paradigm? of word family?, one is an adjective?, the sa:me? a:s an adjective? y would be the comparative form?*.

Otro recurso de modalidad epistémica observado en este ejemplo (1) es el uso de los verbos modales *would* y *may* por parte de la estudiante. En su taxonomía de mecanismos de atenuación, Ballesteros Martín (2002) clasifica a los verbos modales como atenuantes sintácticos, específicamente como marcadores de posibilidad epistémica. En el presente trabajo, clasificaremos a los verbos modales como marcadores de *probabilidad* epistémica, puesto que, de acuerdo con Halliday (Halliday y Matthiessen, 2014), y para ajustarnos a sus definiciones, los operadores modales de significado epistémico que se pueden hallar en una cláusula expresan grados de *probabilidad*. Esta gradación puede ser alta, mediana o baja. Volviendo al ejemplo que estamos analizando, los verbos modales *would* y *may* son operadores modales que se corresponden a un grado de probabilidad media y baja (Halliday y Matthiessen, 2014). Según Ballesteros Martín (2002), cuando se presentan los hechos como hipotéticos, se produce un distanciamiento metafórico que aleja el contenido hacia el campo

de lo irreal. Esto indica que la estudiante utiliza este mecanismo para tomar distancia del contenido de sus proposiciones *brave e: would be a:n adjective, braver would be the doer of the action, may be a noun, so: brave and braver would be- are, e:m (..) one would be:- one is an adjective?, smaller would be the- a compara- smaller. the suffix "e-r" would be e: has a grammatical- y would be the comparative form?*, por ejemplo, y así mitigar la fuerza de su expresión. Sin embargo, vale notar que por momentos la estudiante utiliza el verbo *be* en presente para alinear sus expresiones con el tipo de texto que se espera en un análisis lingüístico. La tipología textual de algunas disciplinas científicas, como la lingüística, exige que las expresiones sean categóricas y certeras. Desarrollaremos esta discusión en otra sección.

Otros elementos que se detectaron en muchas de las secuencias interaccionales con manifestaciones de valoración epistémicas en el corpus examinado son las pausas y titubeos. Ballesteros Martín (2002) los clasifica como atenuantes léxicos y frasales y los señala como indicadores de incertidumbre ante lo dicho cuando acompañan otros recursos de modalidad epistémica porque manifiestan inseguridad o dudas del participante respecto de su emisión. En este caso (1), la estudiante realiza pausas y titubeos en, por ejemplo, *e:m (..) one would be:- one is an adjective? and the othe::r (.) the sa:me? a:s an adjective? y smaller would be the- a compara- smaller* acompañados de entonación ascendente y alargamiento de sonidos. Esto apunta no solo a una actitud de prudencia de la estudiante sobre lo que dice con base en su conocimiento del tema en cuestión, sino también al hecho de que, al vacilar y pausar su discurso, podría estar dándose tiempo para seleccionar las palabras de su respuesta.

A esta clasificación de atenuantes frasales, agregamos el alargamiento de sonidos, como en *a:: (..) m. (..) a: they form a paradigm. of the lexe:me brave* en (1). Este procedimiento puede considerarse como una construcción deliberada o intencional por parte del participante hablante. Según Gaviño Rodríguez (2008), cuando un participante utiliza este mecanismo, puede hacerlo con alguna de estas funciones: darse tiempo para organizar la información que se va a comunicar, mantener el turno de habla e impedir que otro interlocutor intervenga, modificar la fuerza ilocutiva del acto de habla, manifestar su actitud sobre el enunciado que emite, etc. Observando los ejemplos que se transcriben en este trabajo, cuando el alargamiento de sonidos acompaña a otros recursos de significado epistémico, las dos funciones más relevantes de este recurso son la de estructurar de manera coherente un discurso que no fue planificado y atenuar o disminuir la fuerza de la emisión para expresar falta de certeza y seguridad sobre lo dicho. En el ejemplo (1), la estudiante no está segura de

su respuesta, posiblemente por falta de estudio o falta de conocimiento, y esta ausencia de confianza en su expresión se manifiesta en los recursos de significado epistémico que utiliza mientras organiza su discurso a medida que la docente va guiando su respuesta.

En el siguiente ejemplo (2), otra estudiante responde una pregunta de la docente sobre el mismo tema de morfología para continuar con el análisis de un grupo de palabras:

Ejemplo 2:

D: *okay? somebody else. a:m does anybody else (.) want to: (.) add anything?*

E: *the- these words (.) derive maybe: from the: lexe:me (.) ana- analysis? or analyze? I am not- I am not- sure which o:ne (.) the lexeme is (..) which all these words d-derive from.*

[D: *okey? alguien más. a:m quiere algún (.) otro: (.) agregar algo?*

E: *las- estas palabras (.) derivan tal vez de:l lexe:ma (.) ana- analysis? o analyze? no estoy- no estoy- segura cuál (.) es el lexema (..) del que todas estas palabras d-derivan.]*

En este caso (2), se identifican dos recursos textuales relacionados a la expresión de la modalidad epistémica, además de las pausas, titubeos, alargamiento de sonidos y la entonación ascendente explicadas más arriba. Por un lado, vemos el elemento modalizador *maybe* en la proposición *the- these words (.) derive maybe: from the: lexe:me (.) ana-analysis? or analyze?*. Este recurso es un adjunto modal de probabilidad de grado bajo que acompaña al operador verbal *derive* del elemento finito de la cláusula, pero no lo integra, sino que forma parte del residuo (Halliday y Matthiessen, 2014). El nombre de esta categoría, elemento o construcción *modalizadora*, está basado en la definición del concepto modalizadores de Calsamiglia y Tusón (1999): “son elementos que atenúan la fuerza de las aserciones, con lo que adquieren un aire menos perentorio” (p. 171); en otras palabras, estos recursos sirven para comunicar una actitud de duda o poca seguridad. Además, el adjunto modal *maybe* es de orientación subjetiva y manifestación implícita, lo que significa que la estudiante codifica su actitud de incertidumbre o falta de compromiso en el elemento *maybe* sin mencionar de manera explícita al sujeto o fuente de esa actitud. Otros elementos de valor similar son *perhaps* y *probably* pero no se hallaron estos recursos en el corpus analizado. Por otro lado, el atenuante léxico *I'm not sure* es una expresión subjetiva de opinión (Ballesteros Martín, 2002) o construcción verbal que expresa incertidumbre (Albelda et al, 2014). Esta construcción está conformada por el pronombre personal *I*, que ocupa el lugar de sujeto, el operador verbal finito *'m not*, de polaridad negativa, y el adjetivo *sure*, que es un complemento en la posición de residuo. La participante presenta la fuente de su enunciado de manera subjetiva y explícita; es decir, menciona de manera clara al sujeto, que es ella misma, quien expresa una actitud de inseguridad y proporciona la información que contiene la

proposición *which o:ne (.) the lexeme is (..) which all these words d-derive from*. Otra expresión subjetiva o construcción verbal de este tipo que fue hallada en el corpus es *I don't know* y será descrita más adelante.

Continuando con la descripción de los recursos de modalidad epistémica hallados, en este ejemplo (3), también sobre morfología, dos estudiantes analizan la relación entre las palabras que integran un grupo:

Ejemplo 3:

D: *what about (.) number four. (..) what about number four. (.) now you do the analysis.*

E1: *it seems that (.) in some wo:rds? (.) as 'helpful' 'un- unhelpful' (.) and the other ones? (.) were affix- affixes were added?*

D: *mhm*

E2: *we can say that they belo:ng to: (.) e: a word family? (.) becau:se they are sets o:f (.) different words? that are related to one another? (.) through derivation?*

[D: *qué hay (.) del número cuatro. (..) qué hay del número cuatro. (.) ahora ustedes hagan el análisis.*

E1: *parece que (.) en algunas pala:bras? (.) como 'helpful' 'un- unhelpful' (.) y las otras? (.) agregaron afij- se le agregaron afijos?*

D: *mhm*

E2: *podemos decir que pertenece:n a: (.) e: una familia de palabras? (.) porque: son conjuntos de: (.) diferentes palabras? que están relacionadas entre sí? (.) por medio de la derivación?]*

Las estudiantes usan un número de recursos como las pausas, el alargamiento de sonidos y la entonación ascendente de construcciones afirmativas junto a las expresiones *it seems* (E1) y *we can say* (E2). La primera, *it seems*, es una construcción impersonal y puede clasificarse como un atenuante sintáctico de acuerdo con Ballesteros Martín (2002). En términos de la teoría de Halliday (Halliday y Matthiessen, 2014), la construcción *it seems* es de orientación objetiva y manifestación explícita. Esto nos lleva a que también puede considerarse un indicador de la fuente de la información (Ramacciotti y Carranza, 2009), ya que al usar este mecanismo impersonal de orientación objetiva la estudiante (E1) se aleja del enunciado al no identificarse como el sujeto de donde se origina la incertidumbre y, aun así, expresa dudas ante la veracidad del contenido de su enunciado. En cuanto a la expresión *we can say*, podemos mencionar distintos aspectos. Por un lado, el uso del pronombre inclusivo *we* señala a un interlocutor general que abarca tanto a la hablante, (E2), como a los coparticipantes, la estudiante (E1), el resto de los estudiantes y la docente. No se considera al verbo modal *can* como un recurso epistémico en este caso, ya que en afirmativo posee un significado de modalidad deóntica. Por otro lado, el verbo *say* expresa un significado evidencial; es decir, si la información a la que se refiere es la opinión del participante

hablante, si proviene de otra persona o si es una suposición o conjetura. En este caso, la participante (E2) expresa la proposición *they belong to: (.) e: a word family?* como posible sobre la base de los indicios que da la estudiante anterior. En combinación, estos elementos forman una construcción con el verbo *say* que puede “introducir fuentes inespecíficas indirectas que sugieren un aspecto compartido de la información” (Kotwica, 2020, p. 223). En otras palabras, la participante (E2) expresa la responsabilidad de la información como si fuera compartida por sus interlocutores (la docente y los otros estudiantes presentes). Por lo tanto, las expresiones en conjunto utilizadas por esta estudiante manifiestan un significado epistémico de incertidumbre, ya que presenta la información de su enunciado como ajena a su opinión y, así, la falta de compromiso ante la veracidad de lo dicho.

En este otro ejemplo (4), la docente hace una pregunta para que una estudiante continúe con el análisis que viene realizando sobre la relación entre unas palabras:

Ejemplo 4:

D: *what can you say of the: (.) of the word category?:? (.) etc.*

E: *e:: I'm not sure? but I think that the first one is (.) an adjective? (.) or a verb? (.) and I don't know if- if- if the lexeme is the verb? or (.) th- the adjective.*

[D: *qué podés decir de: (.) de la categoría? (.) etc.*

E: *e:: no estoy segura? pero creo que la primera es (.) un adjetivo? (.) o un verbo? (.) y no sé si- si- si el lexema es el verbo? o (.) el- el adjetivo.]*

En este caso (4), se detectan las expresiones modalizadoras y atenuantes léxicos *I'm not sure*, *I think* y *I don't know* acompañadas de instancias de alargamiento de sonidos, pausas y entonación ascendente. Las tres expresiones presentan la fuente del enunciado de manera subjetiva y explícita. La estudiante se responsabiliza del contenido de lo dicho por medio del uso del pronombre personal en primera persona singular *I*. No presenta la información como compartida por sus interlocutores, sino que la restringe a su propia persona y a la vez manifiesta falta de certeza frente a su enunciado por medio de los elementos *think*, *'m not sure* y *don't know*. En términos de la teoría sistémico-funcional (Halliday, 2014), podemos decir que estas construcciones se corresponden a un grado de probabilidad bajo. Las tres expresiones utilizadas por la estudiante son construcciones que señalan una actitud de cautela sobre el contenido de las proposiciones en su turno de habla.

Siguiendo con la identificación y análisis de recursos de significado epistémico, en el siguiente ejemplo (5), una ayudante-alumna está dirigiendo la corrección de una actividad con la asistencia de la docente. La ayudante pregunta a los estudiantes si están de acuerdo con el análisis que una estudiante ofrece en el chat.

Ejemplo 5:

Ayudante: *so: María says there are two types of morphemes. (.) free and bound. (.) do you all agree on that?*

E: **I- I don't- know** *whethe:r (.) it was the: (.) the question. I mean (.) I think* *we first have to refer to lexica:l (.) and grammatical morphemes and the:n-*

D: *let's- lets deal with that now? (.) and then we move on: to that distinction.*

[Ayudante: *ento:nces María dice que hay dos tipos de morfemas. (.) independientes y dependiente. (.) están todos de acuerdo con eso?*

E: **no- no- sé si:** *(.) esa era la: (.) la pregunta. quiero decir (.) creo que primero tenemos que referirnos a los morfema:s léxicos (.) y gramaticales y después:s-*

D: *veamos- veamos eso ahora? (.) y después continuamos con esa distinción.]*

En esta secuencia (5), se identifican las expresiones *I don't know*, *was*, *I mean* y *I think*; dos de ellas fueron analizadas previamente. Nos centraremos en *was* y *I mean*. Como indica Ballesteros Martín (2002), el uso del tiempo verbal pasado, en nuestro ejemplo el verbo *was*, tiene el efecto de presentar el contenido de la proposición como alejado del tiempo real de la interacción. De este modo, por medio del atenuante sintáctico *was* y la expresión modalizadora *I don't know* se mitiga la fuerza ilocutiva de la proposición *I- I don't- know whethe:r (.) it was the: (.) the question* mostrando una actitud de cautela ante lo dicho. En este caso, lo que la estudiante dice es para contrarrestar lo que otro estudiante respondió por chat; por lo tanto, al exponerse de esta forma no se muestra decidida sino insegura, posiblemente porque está corrigiendo o reformulando lo que otro participante dijo. Otro elemento que sirve como atenuante en el enunciado de la estudiante es el uso del marcador del discurso *I mean*. Este recurso puede analizarse como un marcador de reparación que tiene el efecto de corregir su expresión al ser percibida como problemática o imprecisa. Al utilizar *I mean* ella advierte a sus interlocutores que a continuación realizará ajustes a su enunciado y lo reformula para ser prudente: *I mean (.) I think we first have to refer to lexica:l (.) and grammatical morphemes and the:n-*

En el siguiente ejemplo (6), una estudiante está describiendo el entorno fonológico de una palabra y la docente le dice que le falta mencionar algo para que su respuesta sea completa. La estudiante responde luego de una pausa larga:

Ejemplo 6:

D: *why: doesn't this form (..) occu:r (.) in this environment.*

E: *(..) because we- I am- I'm not talking from the theory but e: it seems to me that (.) it's because we cannot repeat the: /z/ sound (.) that's why we ai- we add the: a- /i/ sound. (.) instead of saying- we can't say chancz: (.) I don't know how to: explain (.) ((risa nerviosa))*

[D: *por qué: esta forma no (..) ocurre: (.) en este entorno.*

E: (..) porque **nosot- no estoy- no estoy** hablando desde la teoría pero e: **me parece** a mí que (.) es porque no podemos repetir el sonido: /z/ (.) es por eso que agr- agregamos el: sonido a- /i/. (.) en lugar de decir- no podemos decir chanz: (.) **no sé** cómo: explicar (.) ((trisa nerviosa))]

Acá se detectaron las expresiones *we, I am not (talking from the theory), it seems* y *I don't know*. Cuando la estudiante retoma su respuesta luego de la intervención de la docente, utiliza el pronombre personal *we*, la primera persona del plural, con el efecto de presentar el contenido de su enunciado como compartido por sus interlocutores. Sin embargo, inmediatamente reformula su expresión y utiliza el pronombre personal *I*, la primera persona del singular. Cambia así el foco de la fuente de la información y asume la responsabilidad de su enunciado para aclarar que su explicación no se basa en la teoría. Mientras avanza en su respuesta utiliza una construcción impersonal, objetiva y explícita, *it seems*, que tiene el efecto de alejarse del contenido de su expresión, pero luego agrega *to me* que es de orientación subjetiva. Este reajuste constante es evidencia de que la estudiante está reorganizando sus ideas y, al hacerlo, muestra cautela o incertidumbre. Este efecto se reafirma cuando hacia el final usa la construcción *I don't know* y el elemento paralingüístico de la risa nerviosa. Ambos resaltan la actitud de vacilación y nerviosismo de la participante ante la validez de su enunciado.

En el siguiente caso (7), se están analizando distintas palabras para conocer o determinar su categoría gramatical de acuerdo con diferentes criterios. La docente va guiando a los estudiantes sobre cómo expresar el análisis apropiadamente. Una estudiante responde lo siguiente para completar la respuesta que otra estudiante no logró terminar:

Ejemplo 7:

E: *the conclusion would be that-*

D: *listen guys. listen. listen. (.) as this is training fo:r em: (.) learning to spea:k the way scientists spea:k? (..) aim at (.) em: using (.) non tentative language. (.) non tentative language. so forget about usi:ng maybe? I think? I guess? thi:s would (.) be a nou:n (..) no no no. non tentative language (.) be assertive.*

E: *okay. so: my conclusion is that (.) the criterion of mea:ning? (.) is not always a: (.) the- the- the best option? when- when we want to choo:se th- the- the word category of the word? maybe we can rely on something else?*

[E: *la conclusion sería que-*

D: *escuchen chicos. escuchen. escuchen. (.) como esto es entrenamiento para: am: (.) aprender a habla:r como hablan los expertos? (..) apunten a (.) em: usar (.) lenguaje no tentativo. (.) lenguaje no tentativo. olvidense de usa:r tal vez? creo? supongo? esto sería (.) un: sustantivo (..) no no no. lenguaje no tentativo (.) sean asertivos.*

E: *okey. ento:nces my conclusion es que (.) el criterio de significado? (.) no es siempre una: (.) la- la- la mayor opción? cuando- cuando **queremos** elegi:r la- la- la categoría de la palabra? tal vez **podemos** confiar en algo más?]*

Luego de la intervención de la docente, la estudiante retoma su respuesta y utiliza el verbo *is* de tiempo presente con el efecto de expresar su análisis de manera firme y precisa. Sin embargo, al avanzar con su análisis, utiliza recursos de significado epistémico de grado medio-bajo, es decir, manifiesta falta de certeza sobre lo que dice. La estudiante utiliza la entonación ascendente en oraciones afirmativas, alargamiento de sonidos, titubeos, el elemento modalizador *maybe* y el pronombre inclusivo *we* para indicar que la información es compartida por los interlocutores. Como mencionamos anteriormente, el uso de titubeos, pausas y el alargamiento de sonidos sirve al participante hablante para darse tiempo y organizar un discurso no planificado anteriormente. Sin embargo, la función que sobresale al utilizar todos estos recursos en un mismo turno de habla es el de mitigar la fuerza de la ilocución y así expresar cautela e incertidumbre frente al contenido de su enunciado. Aunque la estudiante al principio se alinea a las indicaciones de la docente en cuanto a la forma de expresar en palabras su análisis lingüístico, la inseguridad frente a lo que está diciendo se hace evidente.

En el próximo ejemplo (8), se está trabajando un tema de sintaxis. La docente realiza una pregunta y una alumna presenta su respuesta a uno de los ejercicios:

Ejemplo 8:

D: *okay. who wants to: give it a try a:nd? (.) and show us your analysi:s? of- of b. the problematic one. (..) anybody.*

E: *yes. I can try? a:m (.) I- I didn't write anything because **I was** (.) **thinking** and (.) I (.) I loo:ked i:n the book? and the:re is somethi:ng a:m alike? but **I wasn't sure** how to (.) to write it (.) how to solve (.) this sentence? but **I think** that- (.) well **my problem was** that who is-*

D: *yes?*

E: *the subject in the answer. (..)*

D: *the problem was what? I'm sorry?*

E: *that who is the- the- the subject in the answe:r (..)*

D: *yes? yes?*

E: *a:nd I- I- I couldn't find any- (.) move operation to (.) to write it? (.) a:nd **I think** that the: move operation? (.) applied? is fro:m the noun phra:se? in the i:p? (.) to the:: (.) cp? (.) but I- I- (.) **I don't know** how to: (.) to do it. I- **I don't know** how to-*

[D: *okey. quién quiere: intentar y:? (.) y mostrarnos su análisis:s? de- de b. la problemática. (..) cualquiera.*

E: *sí. puedo probar? a:m (.) no- no escribí nada porque **estaba** (.) **pensando** y (.) me (.) me fijé: en: el libro? y hay: algo: a:m parecido? pero **no estaba segura** cómo (.) escribirlo (.) cómo resolver (.) esta oración? pero **creo** que- (.) bueno **mi problema era** que quién es-*

D: *sí?*

E: *el sujeto en la respuesta. (..)*

D: *el problema era qué? perdón?*

E: *que quién es el- el- el sujeto en la respuesta (..)*

D: *sí? sí?*

E: *y: no- no- no pude encontrar ninguna- (.) operación de movimiento para (.) para escribir? (.) y: **creo** que la: operación de movimiento? (.) aplicada? es desde: la frase sustantiva: ? en el i:p? (.) al:: (.) cp? (.) pero no- **no-** (.) **sé** cómo: (.) hacerlo. **no- no sé** cómo-]*

Junto a un conjunto de recursos como la entonación ascendente en oraciones afirmativas, alargamiento de sonidos, pausas y titubeos, entre otros, la estudiante utiliza una construcción verbal en tiempo pasado y de aspecto durativo, *I was thinking*. Ballesteros Martín (2002), describe a este mecanismo como un recurso que tiene el efecto de presentar el contenido de lo enunciado como alejado del tiempo real de la interacción. Además, el aspecto durativo del verbo atenúa la fuerza ilocutiva de lo dicho, debido a que la acción (o evento) no se ve completa, acabada o precisa, sino que se ve como en proceso, incompleta. Esto apunta a una voluntad o propósito de no expresar un compromiso de forma categórica.

Este mecanismo de atenuación, el tiempo verbal de pasado, también se ve en el uso de la construcción *I wasn't sure* y *my problem was that*. Las tres construcciones *I was thinking*, *I wasn't sure* y *my problem was that*, además, comparten la característica del uso del pronombre personal en primera persona del singular *I*, o la conexión a esta persona en el caso del adjetivo posesivo *my*, que indica una manifestación subjetiva y explícita de la fuente de la creencia, en este caso de la actitud de duda de la participante hablante. La combinación de todos estos elementos refuerza el significado epistémico de probabilidad media-baja que manifiesta la estudiante frente al análisis sintáctico que está realizando.

En el último ejemplo (9) que analizamos, un estudiante está leyendo un texto que escribió antes de la clase como respuesta a una pregunta sobre fonología. La docente hace algunos comentarios a modo de corrección mientras él lee. Luego que la docente explica a todos los estudiantes que deben asegurarse de conectar sus ideas de manera explícita y clara, así fuera de manera oral o escrita, el estudiante continúa con su respuesta:

Ejemplo 9:

E: *okay (..) so: **I guess** that the following part is- is not ri:ght? because it says a::-*

D: *a ver a ver (.) la leamos.*

E: *a: **well**. in every phonological system there are phonemes and they **can** be contrastive. so this is-*

D: *and they are. and they are (.) con-*

E: *and they are contrastive. yeah.*

D: *it's not that they can be. it's that they are. so that is oka:y*

[E: *okay (..) entonces: **supongo** que la siguiente parte es- no está bie:n? porque dice a::-*

D: *a ver a ver (.) la leamos.*

- E: *e: bueno. en cada sistema fonológico hay fonemas y pueden ser contrastivos. entonces esto es-*
 D: *y son. y son (.) con-*
 E: *y son contrastivos. sí.*
 D: *no es que pueden ser. es que son. así que eso está bie:n]*

En este caso, se detectaron las expresiones *I guess* y *well*, además de la entonación ascendente, algunas pausas, titubeos y alargamientos de sonidos. El primer elemento, *I guess*, se trata de un atenuante léxico similar a *I think*. El uso del pronombre personal implica que el participante restringe la fuente de la información a su propia persona y asume así un grado de responsabilidad frente al contenido de su enunciado mediante el uso del sujeto *I* y el operador finito, temporal y modal *guess*. Debido a las correcciones previas de la docente, el participante expresa cierto grado de seguridad sobre el hecho de que el resto de su texto escrito puede tener aún más errores. Por lo tanto, el atenuante léxico *I guess* en esta secuencia tiene un valor medio en el índice de probabilidad. En cuanto al elemento *well*, se trata de un marcador del discurso. Puede analizarse como un elemento modalizador en este contexto porque transmite cierta actitud del hablante sobre el contenido que este recurso encabeza: la posibilidad de postergar el enunciado y dar a entender a los interlocutores que expone su error.

A través de la aproximación a los datos y los ejemplos ofrecidos, se muestra el uso que los estudiantes hacen de diferentes recursos de la expresión espontánea de la modalidad epistémica en inglés. El análisis del uso de los elementos y construcciones halladas nos permite definir una clasificación de las expresiones de modalidad epistémica. En primer lugar, adoptamos la taxonomía de Ballesteros Martín (2002) que clasifica las expresiones en *atenuantes léxicos y frasales* y en *atenuantes sintácticos*. Consideramos agregar los *atenuantes prosódicos y paralingüísticos* a esta clasificación. En su trabajo, Albelda et al. (2014) reconoce la contribución de este tipo de elementos o procedimientos a la atenuación. Cuando estos elementos se realizan en la interacción tienen una función que modifica la fuerza de lo dicho.

En segundo lugar, creemos que hay dos factores que atraviesan varios de los elementos en la clasificación propuesta. Por un lado, hemos señalado que el *indicador de la fuente de la información* es relevante porque expresa el origen de la certeza, probabilidad o duda. Como dijimos anteriormente, esta puede ser de orientación subjetiva u objetiva y de manifestación implícita o explícita (Halliday y Matthiessen, 2014). Por otro lado, también mencionamos que el *marcador de probabilidad epistémica* señala el grado de probabilidad del

elemento o construcción que estemos analizando; es decir, si esa expresión corresponde a un grado alto, medio o bajo de compromiso con la veracidad de una proposición.

Por último y, en resumen, basándonos en las características ya descritas, los recursos de significado epistémico hallados en nuestro corpus son: *pausas y titubeos, alargamiento de sonidos, expresiones subjetivas de opinión, marcadores de reparación, verbos modales, construcciones impersonales, elementos o construcciones modalizadoras, tiempo verbal de pasado, aspecto durativo de la expresión verbal, entonación ascendente y risas*. Siguiendo el trabajo de Martínez Ramacciotti y Carranza (2009), hemos visto que la manifestación de significado epistémico no se expresa en un solo elemento de la cláusula, proposición o parte de par en la secuencia interaccional (Atkinson y Heritage, 1984), sino que, como se muestra en los ejemplos (1) a (8), se presenta en varios elementos o construcciones que se combinan en un mismo enunciado con el efecto de reforzar la actitud de incertidumbre.

5.2 Modalidad epistémica como manifestación lingüística de las prácticas sociales

La teoría del análisis del discurso en situación sostiene que el discurso es el uso del lenguaje que está condicionado por las estructuras sociales (Fairclough, 1989). En otras palabras, el discurso se integra en una práctica social y forma parte de un proceso de construcción de significados. La relación que existe entre el discurso y las estructuras sociales en la interacción es dialéctica y ambas se afectan mutuamente (Fairclough, 2003a). Por lo tanto, durante la interacción los participantes manifiestan sus roles o posiciones y las relaciones entre ellos.

En este trabajo, argumentamos que los estudiantes utilizan recursos de valoración epistémica en inglés como lengua extranjera para atenuar sus enunciados. La situación observada está condicionada por el contexto institucional educativo donde existen dos posiciones: la de la docente, con mayor poder relativo, y la de los estudiantes en una clase universitaria por videoconferencia. A raíz de esto, se generan expectativas de que ambos utilicen el lenguaje en relación con el tipo de práctica y actividad social y con los roles que implica la situación educativa. Por un lado, se espera que la docente dirija la actividad social presentando los temas teóricos, haciendo preguntas y corrigiendo las actividades y contribuciones de los estudiantes. Por otro lado, se espera que los estudiantes estén preparados para participar en las actividades sugeridas y para responder las preguntas de la docente acerca del material o tema de esa clase.

Debido a que las características y convenciones del contexto educativo condicionan el rol de cada participante, estas posiciones se manifiestan por medio del discurso que utilizan. Es necesario recordar que una de las funciones del lenguaje es representar las relaciones sociales (Halliday y Matthiessen, 2014). En nuestro estudio, la docente es quien tiene el control en la mayor parte de la interacción en la videollamada y los estudiantes están supeditados a sus indicaciones. El discurso de los estudiantes, objeto de esta investigación, revela su posición de menor poder relativo a través del uso de recursos de significado epistémico. Estos mecanismos indican, como vimos anteriormente, un grado bajo o ausencia de compromiso epistémico del hablante sobre el contenido de su proposición. Su uso por parte de los estudiantes en este contexto educativo se puede deber a diferentes motivos como el desconocimiento del tema que se está discutiendo, la falta de estudio previo o sistemático, el deseo del interlocutor de que se aprecie o acepte el contenido proposicional de su enunciado o el nivel de proficiencia en la LE, entre otros.

En los ejemplos analizados (1 a 8), notamos que las construcciones y elementos de valoración epistémica tienen el efecto de estructurar y ajustar la relación interpersonal y social entre los interlocutores teniendo en cuenta la práctica social educativa que define la actividad social, enseñar y aprender, a la que ellos se someten. El discurso de los participantes de la interacción está condicionado por el contexto institucional y su estructura social y, al mismo tiempo, el discurso condiciona y reproduce los roles de poder que son esperables en ese contexto. Los estudiantes son parte de un proceso de aprendizaje del que se van apropiando o que van dominando con el paso del tiempo. Las dudas e incertidumbre son parte de ese proceso y se expresan lingüísticamente. Por lo tanto, la recurrencia de la presencia de lo tentativo en los datos refleja una tendencia en la posición de los estudiantes de menor poder relativo en las interacciones con la docente. Sin embargo, hay momentos en el discurso de los estudiantes en los que el lenguaje tentativo no es aceptable debido al tipo de actividades de análisis técnico que se va realizando en el desarrollo de las clases. Más adelante retomaremos esta cuestión.

5.3 Modalidad epistémica como estrategia de cortesía

En esta sección describiremos las características situacionales del discurso analizado. Luego, discutiremos los recursos de modalidad epistémica hallados en relación con su uso como estrategia de mitigación y cortesía y su efecto en los participantes de la interacción.

Consideremos, primero, las dimensiones sociales propuestas por Brown y Levinson (1987) para calcular el riesgo de la amenaza de la imagen. Estas son la distancia social entre los interlocutores de la interacción, el poder relativo entre ellos y el grado de imposición del acto amenazante en relación con el contexto cultural al que ellos pertenecen. Calcular este riesgo le permite al participante hablante seleccionar la estrategia de cortesía más apropiada para lograr una “comunicación eficaz” (Brown y Levinson, 1987, p. 68) dependiendo de las características del contexto en el que está inmersa la interacción.

En cuanto a la primera dimensión, por un lado, el grado de familiaridad entre los estudiantes y la docente es relativamente bajo, ya que, aunque no son desconocidos existe una distancia social característica de los roles que cumplen; por otro lado, el grado de familiaridad entre los estudiantes expresa solidaridad y mayor confianza debido a la posición que comparten. Respecto de la segunda dimensión, los estudiantes tienen un poder relativo menor al de la docente y esto se manifiesta, como dijimos anteriormente, cuando ellos atienden y responden a las indicaciones de la docente quien controla las interacciones en mayor parte. Sobre la última dimensión, el grado de imposición en el contexto institucional observado es alto. Al responder las preguntas de la docente, los estudiantes perciben un mayor riesgo a la imagen pública de todos los participantes. Es válido aclarar que el cálculo del riesgo de la imagen social recién descrito es una generalización. Estas dimensiones, aunque son permanentes de acuerdo a la situación, se negocian de manera dinámica en cada interacción (Bravo, 2003).

Las dimensiones sociales del modelo de Brown y Levinson (1987) están conectadas a los parámetros contextuales del lenguaje en uso (campo, tenor y modo) del modelo sistémico-funcional de Halliday (Halliday y Matthiessen, 2014), ya que ambos no solo sirven para caracterizar la situación en la que se da la interacción, sino que también estos factores condicionan el tipo de discurso empleado por los participantes. Aunque el objetivo de este trabajo se orienta hacia el factor situacional tenor, también describiremos los otros parámetros debido a su efecto en el discurso utilizado.

Sobre el campo, el tema de las clases está definido por el programa y las docentes de la asignatura Lingüística 1: teorías, paradigmas y fenómenos conectados con el lenguaje humano. Es, además, de carácter técnico-científico y permanente, fijo. Otro aspecto del factor campo es el ámbito donde se desarrolla el tema. En este caso, la clase por videoconferencia se realiza en un ámbito institucional y, por lo tanto, público y, en los datos, con tendencia a lo formal. Respecto al tenor, ya hemos definido el rol y jerarquía que tienen los participantes en

la interacción. Los estudiantes desempeñan un rol subordinado, responden a la dirección e instrucciones de la docente y, aunque tienen en común un lugar y experiencia (hasta cierto punto comparten el conocimiento, pero en distintos niveles), tienen una relación afectiva distante. La atención no está en fomentar relaciones sociales de cercanía sino en la enseñanza y aprendizaje de conocimientos. Por último, el modo apunta a la manera en que el contenido es comunicado. En nuestros datos, el discurso de los participantes es hablado. Hay participación escrita por chat y soporte visual que es mayormente utilizado por la docente para compartir una presentación digital (PowerPoint) y su imagen por cámara web, pero estos medios no son el foco de este trabajo. La oralidad del discurso en algunos casos es planificada, por ejemplo, cuando un estudiante lee un texto escrito o la docente presenta un tema, y en muchos otros no es preparada con anterioridad, es espontánea, y los participantes la organizan al momento de hablar.

A continuación, describiremos los recursos hallados en los ejemplos como manifestación de cortesía y discutiremos su efecto en la imagen social de los participantes. Brown y Levinson (1987) afirman que las expresiones de modalidad epistémica pueden ser analizadas en conexión a estrategias de cortesía debido a que los participantes en una interacción comparten el interés común de mantener y proteger su imagen social. Para lograrlo, utilizan distintas estrategias que pueden comprender el uso de expresiones de modalidad epistémica.

Los tipos de cortesía más empleados por los estudiantes mediante los recursos hallados en el corpus se corresponden a estrategias de cortesía positiva y de cortesía negativa, ambas con acción reparadora. Brown y Levinson (1987) explican que la cortesía positiva es la compensación o reparación dirigida a la imagen positiva de los interlocutores mediante la expresión de que los deseos del participante hablante son similares a los del participante oyente (p. 101). Las estrategias de este tipo de cortesía tienen el efecto de resaltar el interés mutuo, la familiaridad (distancia social) y el conocimiento o deseos compartidos de los participantes. Por otra parte, la cortesía negativa es definida por estos autores como la acción reparadora dirigida a la imagen negativa de los interlocutores con la finalidad de minimizar los efectos inevitables de la imposición expresada por el enunciado, o acto amenazante, del participante hablante (p. 130). Las estrategias de cortesía negativa apuntan a un comportamiento condescendiente y de respeto con el efecto de resaltar la distancia social entre los participantes de la interacción.

En el caso de la cortesía positiva, podemos ver el uso de este tipo de estrategias claramente en los ejemplos (3), (5) y (7). Transcribimos los ejemplos a continuación para una mejor comprensión.

Ejemplo 3:

D: *what about (.) number four. (..) what about number four. (.) now you do the analysis.*

E1: *it seems that (.) in some wo: rds? (.) as 'helpful' 'un- unhelpful' (.) and the other ones? (.) were affix- affixes were added?*

D: *mhm*

E2: *we can say that they belo: ng to: (.) e: a word family? (.) becau: se they are sets o: f (.) different words? that are related to one another? (.) through derivation?*

El uso de la expresión *we can say* por parte de la estudiante (E2) puede interpretarse como una estrategia de cortesía positiva debido a que señala afiliación con la estudiante que participó antes (E1). Ambas participantes están involucradas en la misma actividad y tienen un interés común, analizar un grupo de palabras, por lo que la participante (E2) muestra señales de cooperación ampliando la respuesta de la estudiante anterior (E1) con el resultado de satisfacer tanto su imagen positiva como la de su compañera (E1). Podemos decir, también, que el uso de este recurso de cortesía positiva está orientado a la docente con el efecto de reducir la distancia de manera cautelosa entre ambos interlocutores (docente-estudiantes) y así incluir a la docente en su conclusión (E2) sobre el análisis, el cual se percibe como vacilante a causa de los otros recursos de significado epistémico que integran el enunciado. Al expresar un acercamiento en el plano interpersonal, la estudiante (E2) reclama el interés común entre las partes (cortesía positiva) de realizar un análisis completo y correcto y, a la vez, mostrar que es consciente de la distancia o relación de poder que existe por medio del uso del atenuante sintáctico *can* (cortesía negativa), más específicamente un “marcador de posibilidad epistémica” según Ballesteros Martín (2002).

Ejemplo 5:

Ayudante: *so: María says there are two types of morphemes. (.) free and bound. (.) do you all agree on that?*

E: *I- I don't- know whethe: r (.) it was the: (.) the question. I mean (.) I think we first have to refer to lexica: l (.) and grammatical morphemes and the: n-*

D: *let's- lets deal with that now? (.) and then we move on: to that distinction.*

Aunque en esta secuencia resalta la cortesía negativa, es importante notar cómo la estudiante consigue comunicar un sentido de solidaridad con otra estudiante que escribió su respuesta en el chat. Las pausas y vacilaciones orientadas a la imagen negativa de la participante del chat reflejan la cautela de la estudiante al proporcionar una opinión

desfavorable o contraria. Sin embargo, estos recursos junto al uso del pronombre *we* también se orientan a compensar la imagen positiva de esa estudiante y de ella misma, ya que la representa como una par y la incluye en su respuesta de modo que acentúa la función de cooperación y afiliación.

Ejemplo 7:

E: *the conclusion would be that-*

D: *listen guys. listen. listen. (.) as this is training fo:r em: (.) learning to spea:k the way scientists spea:k? (..) aim at (.) em: using (.) non tentative language. (.) non tentative language. so forget about usi:ng maybe? I think? I guess? thi:s would (.) be a nou:n (..) no no no. non tentative language (.) be assertive.*

E: *okay. so: my conclusion is that (.) the criterion of mea:ning? (.) is not always a: (.) the- the- the best option? when- when we want to choo:se th- the- the word category of the word? maybe we can rely on something else?*

En este ejemplo, la docente les recuerda a los estudiantes el tipo de expresiones que deben evitar en el análisis a causa de que varios de ellos al responder continúan utilizando la construcción *the conclusion would be*. Cuando la estudiante retoma su turno de habla, comunica su enunciado de manera más precisa pero inmediatamente utiliza diferentes recursos de valoración epistémica baja. Sostenemos que la estudiante utiliza estos elementos con el posible efecto de no sonar engreída ante los demás estudiantes y que ellos se identifiquen y concuerden con la validez del contenido de su proposición; de esta forma, se podría compensar o proteger la imagen positiva de ambos.

Respecto al uso de cortesía negativa, volvamos a los ejemplos (5) y (7). En el primero predomina la función de proteger la imagen negativa de los interlocutores. Al utilizar mecanismos atenuantes, podemos decir que la participante (estudiante) se orienta a no imponer su información ni invadir el espacio de la otra estudiante que participó en el chat, ya que la primera de alguna forma está corrigiendo lo que escribió la última. De esta manera, la participante reconoce la necesidad de preservar la imagen negativa de su interlocutora comunicando su enunciado con cautela e inclusive reformulando el contenido mediante el marcador de reparación *I mean*.

Sobre el ejemplo (7), hemos discutido la estrategia de cortesía que la participante estudiante emplea orientada a sus compañeros. Cuando consideramos a la docente como principal destinataria, vemos que los mecanismos atenuantes usados por la estudiante se orientan a la imagen positiva propia y a la imagen negativa de la docente. En vista de que la docente había comentado sobre el modo de expresarse que se utiliza en el análisis lingüístico, la estudiante comienza su enunciado de forma asertiva pero luego suaviza su expresión con

recursos de valoración epistémica baja. Esto se puede deber a dos factores. Por un lado, está el poder relativo de la docente que posiblemente condiciona la forma de responder de la estudiante y, por otro lado, la costumbre de los estudiantes de usar lenguaje tentativo cuando discuten y opinan en clase que notamos en el corpus de análisis. Por estas razones, la estudiante preserva la distancia social con el efecto de evitar disputar la autoridad de la docente como experta en la asignatura (empleo de cortesía negativa). El conflicto surge sobre la base del modo de expresión de la alumna que espera la docente y a la necesidad de la estudiante de minimizar los efectos de su imposición, es decir, el contenido de su enunciado.

Otro caso que muestra el empleo de cortesía negativa es el ejemplo (6).

Ejemplo 6:

D: *why: doesn't this form (..) occur (.) in this environment.*

E: *(..) because we- I am- I'm not talking from the theory but e: it seems to me that (.) it's because we cannot repeat the: /z/ sound (.) that's why we ai- we add the: a- /i/ sound. (.) instead of saying- we can't say chanz: (.) I don't know how to: explain (.) ((risa nerviosa))*

La estudiante comienza su enunciado como una justificación, *because we*, con el efecto de incluir a los interlocutores en su razonamiento (cortesía positiva). Sin embargo, comienza a vacilar y usa la construcción *I'm not talking from the theory but* a modo de disculpa junto a la construcción impersonal *it seems* y la expresión modalizadora *I don't know* con el efecto de minimizar su imposición a la imagen negativa de la docente. De esta forma, la participante respeta la distancia social y jerarquía de la docente y ofrece, en cierta medida, la oportunidad o el espacio a la docente para que la corrija; es decir, muestra respeto por la libertad de acción de la docente.

En términos generales, y tomando en cuenta las características de la práctica social y los participantes en el contexto situacional de este trabajo, podemos decir que las estrategias de cortesía positiva utilizadas por los estudiantes están orientadas mayormente al cuidado de la propia imagen y de la imagen de los coparticipantes estudiantes de manera tal que se construye una solidaridad con los pares incluso cuando se ofrece información que otros estudiantes no pudieron verbalizar en intercambios precedentes, debido a que comparten la misma jerarquía y pertenecen a un grupo que tiene objetivos y valores en común. Respecto a la cortesía negativa, las estrategias empleadas por los participantes estudiantes están orientadas a ambas categorías de coparticipante, docente y estudiantes, aunque predomina la función de protección de la imagen negativa de la docente. El efecto alcanzado es el de orientarse al poder relativo de la docente y la distancia social entre ella y los estudiantes,

liberar al participante hablante de la responsabilidad frente a su enunciado y minimizar el impacto inevitable de su imposición a la imagen negativa de los estudiantes y de la docente.

En el siguiente capítulo, interpretaremos los resultados de la expresión espontánea de la modalidad epistémica en función de los objetivos de la asignatura Lingüística 1, el conocimiento adquirido en otra de las áreas curriculares y la competencia comunicativa de los estudiantes.

CAPÍTULO 6. ASPECTOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA Y USO DE LA MODALIDAD EPISTÉMICA

6.1 Vinculación de los datos con Lingüística 1 y Gramática 2

En la lectura y análisis de los ejemplos ofrecidos en este trabajo se pudo ver que la docente motiva a los estudiantes a producir un tipo de texto en el que no debería predominar el significado epistémico asociado a lo tentativo o dubitativo. Específicamente en los ejemplos (1), (7) y (9) pudimos observar las sugerencias e indicaciones de la docente respecto al uso tentativo y asertivo del lenguaje. Esta atención que la docente pone sobre el tipo de discurso de los estudiantes se debe a los criterios definidos para la asignatura y a las características del análisis técnico que se realiza en las actividades de la clase. Se observa, entonces, un esfuerzo por formar a los estudiantes en el discurso de la ciencia.

El programa de Lingüística 1 (Anexo) especifica los objetivos de la asignatura, entre ellos, que los estudiantes logren asociar los conocimientos adquiridos durante los tres años anteriores en áreas curriculares como Fonética y Fonología, Gramática y Lengua, y que adopten y utilicen un correcto metalenguaje para el análisis lingüístico. Además, se precisan los criterios de evaluación que se tienen en cuenta: la competencia lingüística, la competencia discursiva y el dominio de los contenidos del programa. Por consiguiente, en esta asignatura se pretende que los estudiantes dominen las estructuras de la lengua inglesa y que se expresen de manera coherente y precisa utilizando el registro académico adecuado y el metalenguaje apropiado al tema en discusión.

De las áreas curriculares mencionadas anteriormente, hemos considerado especialmente a la asignatura Gramática 2, dictada en tercer año, debido a que sus objetivos y contenidos se alinean intrínsecamente al tipo de lenguaje que se espera de los estudiantes de Lingüística 1. Entre los contenidos del programa de Gramática 2 (Anexo), se considera el texto como unidad comunicacional y los conceptos de género, cohesión y coherencia, organización de la información, interacción y modalidad. En cuanto a los objetivos, se espera que los estudiantes reconozcan las funciones comunicativas de los elementos que contribuyen en la construcción de un texto oral o escrito y que seleccionen los más apropiados a cada tipo de texto o género discursivo, entre otros. En virtud de los contenidos y objetivos de esta área curricular, creemos que los estudiantes tienen una exposición y preparación previa para utilizar diferentes recursos, entre ellos la modalidad epistémica, de forma apropiada.

Sin embargo, y a la vista de los ejemplos analizados, los estudiantes del corpus de análisis han utilizado en varias ocasiones la modalidad epistémica de manera inadecuada al contexto; es decir, han expresado significados epistémicos de valor medio-bajo en textos que requieren un uso directo y certero del lenguaje, por ejemplo, como en los análisis técnico-lingüísticos propuestos en las actividades del área Lingüística 1.

El análisis lingüístico que se espera en esta asignatura es un discurso de tipo técnico-científico. Por lo tanto, el lenguaje utilizado en las actividades propuestas en las clases se corresponde a un lenguaje científico. Halliday (2004) explica que esta variedad o registro en inglés se caracteriza como un lenguaje académico y formal que está dirigido a especialistas o estudiantes con la función de exponer, informar o transmitir conocimiento sobre las ciencias físicas, biológicas y sociales.

Por otro lado, como lo adelantamos en la sección anterior, las variables situacionales (campo, tenor y modo) del corpus analizado condicionan el tipo de lenguaje esperado. Habíamos observado que en la clase, de ámbito institucional, público y formal, se tratan temas de carácter técnico-científico, que los participantes asumen dos roles claramente diferenciados en relación con sus posiciones de poder y jerarquía y que el foco está en la enseñanza y aprendizaje de conocimientos. Además, el discurso oral de los estudiantes es en general espontáneo o poco planificado posiblemente debido a diversos factores, entre ellos, poco estudio, repaso o lectura previa, actividades presentadas en clase para resolverlas en el momento, etc. En consecuencia, los estudiantes se apoyan en los recursos de modalidad epistémica para expresar duda, incertidumbre o alejamiento deliberado frente al compromiso que asumen respecto a la veracidad de su enunciado. Vemos, entonces, dos factores que tienen un potencial impacto en el discurso de los estudiantes: el carácter riguroso del texto de tipo científico y la expresión de la actitud del hablante sobre lo dicho.

Los participantes que actúan en las interacciones observadas pertenecen a una comunidad de habla, específicamente a una comunidad educativa que utiliza la LE como medio para enseñar y aprender esa misma lengua. Por consiguiente, en el caso de los estudiantes se espera que vayan desarrollando ciertas capacidades de la LE a medida que van avanzando en sus carreras universitarias. Esas capacidades son aquellos conocimientos y habilidades comprendidas en la competencia comunicativa (Bachman, 1990; Hymes, 1996; MCER). Los programas de las asignaturas Lingüística 1 y Gramática 2 incluyen el desarrollo de esa competencia y las que la integran, como por ejemplo la competencia lingüística y la competencia discursiva.

6.2 Apreciación del material de clase de Gramática 2

Para continuar con la discusión, hemos considerado el material de práctica diseñado por la cátedra de Gramática 2 (Gaido, Oliva, Calvo y Rius, 2016), concretamente algunos apartados de los capítulos relacionados a las nociones de género, habla y escritura (capítulo 1), discurso oral (capítulo 2) y modalidad epistémica (capítulo 6); conceptos que están relacionados al tema de este trabajo. Este material consta de seis capítulos que se corresponden a las unidades temáticas del programa del área curricular y es parte del material obligatorio de la cátedra.

En el prefacio, las autoras describen el propósito y características de este material: un libro que sirve de introducción a la gramática sistémico-funcional con el objetivo de promover la reflexión sobre el lenguaje por medio de explicaciones, ejemplos y textos que ilustran los temas de este modelo y que, además, ofrece actividades para que los estudiantes se apropien de los conceptos que propone esa perspectiva de la gramática.

El material está organizado en secciones teóricas acompañadas por actividades. En los apartados sobre género, habla y escritura se definen estas nociones y se describen sus características generales. Siguiendo con la sección sobre el discurso oral, acá se explican brevemente ciertas características de la oralidad conectadas al marco del tiempo y los tiempos verbales generalmente utilizados. Sobre la sección de modalidad, se observa una descripción concisa sobre la modalidad epistémica y no-epistémica y se proporcionan algunas de las expresiones que realizan esa modalidad. Podemos decir que la teoría se presenta de modo tal que los estudiantes reconozcan los modos de producción e interpretación de estas formas de uso del lenguaje y los géneros a los que pueden pertenecer.

En cuanto a las actividades ofrecidas, son ejercicios que promueven la reflexión, asociación de conceptos y su aplicación. Entre ellos, el análisis que se realiza es mayormente sobre textos de modalidad escrita en comparación con textos de modalidad oral que han sido transcritos. A continuación, se muestran algunas de las actividades de este material:

Activity 4

Compare the spoken and the written sentences below. Identify clauses and instances of nominalization. What has been nominalized?

1. The tasks are more complex so there will be more programmes to train workers. (spoken)
2. The result of the increased complexity of the tasks is the creation of more programmes to train workers. (written)

(Extraído de Gaido et al., 2016, p. 14)

Activity 4

Read the text and answer these questions: a) What is the purpose of the text? b) What is the time frame and how is it linguistically realized? c) Are there shifts in time frame? What for? Illustrate your answers with examples from the text.

A: Ok ok. I'll tell you the story about e... when I saw a bear, and when I was living in Arizona, I... I was working at a... at a Junior High school...and it was on the Navaho reservation and... er... my wife at the time and I lived in a trailer up on the hill, and some nights... er went by and we would hear this a... like a dog barking, or something like a dog barking, except it was weirder, and I would say: "what's that sound?" and... so then er... one day, when we were walking, the neighbor's dog, Pepper, uh... was barking and barking and that night and we heard the weird dog sound again and eh... Then the next day, er... Pepper and I are walking in the field and, er, well, it's not really a field, it's like a desert, because there's cactus and and eh these like mesquite bushes and we're walking along and we come to the edge of the mesa and I'm looking out and I see this big furry thing and I thought it was a dog, but then I looked closer and it had a round head and I said: "well, dogs don't have round heads?" I say: "That's a bear!" And then I remembered that bears run faster than people, so I took off running, and I'm running real fast and then the dog is running behind me and so we get to the trailer and that's it. And then er then the next night came by... of course, during that day I called the the like animal control people to let them know that there was a bear wandering around where people live and... but at any rate the the next day uh the dog is gone... and we can't find Pepper. And we never could find Pepper and we think that maybe the dg went back and maybe bothered the bear, and got killed by the bear, or something. We don't know, but the the next day the dog was gone, disappeared.

B: Hmmm... oh my...

(Extraído de Gaido et al., 2016, p. 24)

Activity 5

In the following passages analyze:

- a) **The choices in modality and their function**
- b) **Why has the writer used the interrogative mood in both texts?**

a) Our judicial system has acquitted a man who admittedly shot with intent to kill four youths on a subway train because it looked as if they were going to rob him. One person asked him for five dollars. Is this a reason to shoot someone? If shooting someone is a crime –and in America I think it is- then Bernard Goetz is guilty, and his acquittal is a slap in the face of the system of laws we hold so high. Is this justice or tragedy? To me, it seems more like tragedy.

b) I believe that the public judging of Goetz is ridiculous. None of us was at the trial. Undoubtedly, the jury made the decision because they were there and they heard all the facts. How can people be so pretentious as to think that their limited knowledge is enough to decide the fate of a man's life? Perhaps the journalists should sit back and trust our legal system is working for our benefit. This kind of jury intimidation can only result in a tainting of our judicial system.

(Extraído de Gaido et al., 2016, p. 95)

En vista de los objetivos y contenidos de los programas de las áreas curriculares Gramática 2 y Lingüística 1, podemos decir que el material descrito favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que ofrece una exposición a diferentes tipos de textos y géneros y permite el análisis de recursos conectados a la competencia sociolingüística y pragmática, como el estilo y funciones de los textos, diferencias entre el registro oral y escrito, marcadores de relaciones interpersonales realizados por expresiones de modalidad epistémica, etc.

Al mismo tiempo, la elección de las actividades se sustenta en las teorías cognitivista y socio-constructivista. Esto se refleja en el hecho de que las actividades van en conexión con los temas expuestos en el libro y están ordenadas en niveles de complejidad. Por ejemplo, al final de los primeros y los últimos tres capítulos se ofrecen actividades de consolidación que sirven para hacer evidentes las relaciones entre los conceptos tratados en los capítulos incluidos. Por otra parte, las actividades del material también reflejan la elección del enfoque comunicativo en esta asignatura, ya que varios de los textos que se analizan son textos auténticos, reales, que han sido adaptados, como artículos de diarios y cuentos cortos.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

En esta investigación se propuso, en primer lugar, describir y analizar las características de la expresión espontánea de la modalidad epistémica en inglés como LE de los estudiantes en un contexto virtual universitario y, en segundo lugar, investigar el uso de esas expresiones espontáneas en cuanto al conocimiento del participante ante lo dicho y como estrategia de mitigación que impacta en la imagen social de los interlocutores en la interacción.

El análisis de los datos se realizó desde perspectivas sociolingüísticas y pragmáticas para investigar las relaciones entre los aspectos discursivos y los aspectos sociales que condicionan la comunicación en la interacción. Se consideraron, además, teorías psico y sociolingüísticas del aprendizaje para indagar sobre el uso adecuado de la modalidad epistémica en el contexto educativo observado.

Específicamente, para el análisis de la expresión espontánea de la modalidad epistémica se procedió a recolectar los datos por medio de la grabación de las clases por videollamada, se observaron y transcribieron las interacciones con manifestaciones de esa modalidad y luego se analizaron esas secuencias interaccionales en función de las teorías señaladas anteriormente y según las categorías propuestas en los trabajos de Albelda et al. (2014) y Ballesteros Martín (2002) con el objetivo de hallar patrones discursivos.

Por un lado, los resultados obtenidos nos permitieron definir una clasificación de las expresiones de modalidad epistémica halladas en las siguientes categorías: atenuantes léxicos y frasales, atenuantes sintácticos y atenuantes prosódicos y paralingüísticos. Los primeros dos son tomados de la taxonomía de Ballesteros Martín (2002). El último es propuesto a partir del análisis realizado en nuestro trabajo, puesto que se hallaron elementos como la entonación ascendente y la risa que modifican en cierto grado la fuerza de lo dicho a modo de atenuación. También encontramos que la clasificación propuesta está atravesada por dos aspectos: indicadores de la fuente de la información e indicadores del grado de probabilidad epistémica. En función de esas descripciones los recursos hallados son pausas y titubeos, alargamiento de sonidos, expresiones subjetivas de opinión, marcadores de reparación, verbos modales, construcciones impersonales, elementos o construcciones modalizadoras, tiempo verbal de pasado, aspecto durativo de la expresión verbal, entonación ascendente y risas. Por otro lado, los resultados demostraron que la manifestación de modalidad epistémica se presenta

generalmente en varios elementos o construcciones que se combinan en una misma proposición o enunciado (Martínez Ramacciotti y Carranza, 2009).

Asimismo, este análisis expuso el uso de la modalidad epistémica como manifestación de aspectos de las prácticas sociales y como estrategia de cortesía. En primer término, se halló que la práctica y la actividad social educativa condicionan las posiciones de poder de los participantes, en este caso la docente, con mayor jerarquía, y los estudiantes, con menor poder relativo. Estas condiciones impactan en el discurso de los interlocutores, representando, construyendo y revelando las percepciones del contexto situacional (Fairclough, 1989; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003a). Sin embargo, vimos que en algunas instancias el uso del discurso condicionado por la estructura social no es adecuado, ya que los estudiantes utilizaron lenguaje tentativo orientado a respetar la jerarquía de la docente cuando se esperaba que utilizaran un lenguaje asertivo, propio de un análisis lingüístico. Es decir, es posible observar una orientación por parte de los alumnos primordialmente a las características de la relación interpersonal y un cuidado de la imagen social y que esto entra en tensión con la expectativa de la docente de orientarse a la comunicación de los fenómenos lingüísticos estudiados.

En segundo término, luego de abordar los parámetros contextuales (Halliday y Matthiessen, 2014) y las dimensiones sociales (Brown y Levinson, 1987) de los datos del corpus, se encontró que los estudiantes utilizan, por un lado, estrategias de cortesía positiva orientadas mayormente al cuidado de la propia imagen y de la imagen de los coparticipantes estudiantes con el efecto de construir solidaridad con los pares incluso cuando se ofrece información que otros estudiantes no pudieron verbalizar en intercambios precedentes; y, por otro lado, estrategias de cortesía negativa orientadas a ambas categorías de coparticipante, docente y estudiantes, con el efecto de resaltar el poder relativo de la docente y la distancia social entre ella y los estudiantes, liberar al participante de la responsabilidad frente a su enunciado y minimizar el impacto de su imposición a la imagen negativa de los estudiantes y de la docente.

Por último, como resultado del análisis pragmático y sociolingüístico de los datos se procedió a realizar una valoración pedagógica del uso de la modalidad epistémica en expresiones espontáneas en inglés de los estudiantes universitarios de esa lengua extranjera. Se tuvieron en cuenta las teorías de aprendizaje mencionadas más arriba y la noción de competencia comunicativa junto a los objetivos y contenidos de los programas de las áreas curriculares Lingüística 1 y Gramática 2.

De todo lo expuesto, se concluye que los contenidos de ambas áreas se encuentran vinculados y articulados adecuadamente. Específicamente, la asignatura Gramática 2 promueve el desarrollo de las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas necesarias para que los estudiantes se desempeñen de manera apropiada en el área Lingüística 1. Sin embargo, la observación de parte del material obligatorio de Gramática 2 evidencia que la mayoría de los textos que se analizan son textos de modalidad escrita. Existen unos pocos ejemplos de textos orales que han sido transcritos en el libro de clase, pero creemos que la exposición a textos orales en modalidad de audio estimularía aún más el desarrollo de la competencia comunicativa; sobre todo en relación con la adecuación del discurso con base en el género discursivo y las expectativas del contexto situacional.

Atendiendo estas consideraciones sobre la valoración pedagógica de la expresión de la modalidad epistémica y a modo de conclusión, proponemos que se utilicen audios auténticos de análisis lingüístico en clases universitarias, ya que de esta forma los estudiantes podrán reconocer diversos recursos de expresión epistémica, de los cuales solo algunos de ellos se identifican en la oralidad espontánea. El uso de este recurso pedagógico junto a lo propuesto en la asignatura Gramática 2 resultaría en un mayor enriquecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes y les permitiría emplear el lenguaje tentativo y asertivo de manera apropiada en un contexto educativo universitario y en asignaturas como Lingüística 1.

Convenciones de notación

A continuación, se detallan las convenciones que se utilizaron para la transcripción del material oral al formato escrito:

D Docente

E Estudiante

(.) indica micro intraturno

(..) indica pausa alargada

. indica entonación descendente

? indica entonación ascendente

e:: indica alargamiento de sonido

- indica interrupción

[] indican traducción del ejemplo al español

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda, M., Briz, A., Cestero A. M., Kotwica, D. y Villalba C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. Es.por.atenuación. *Oralia*, 17, 7-62.
- Albelda, M. (2016). Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 27, 19-32.
- Al-Samarraie, H. (2019). A scoping review of videoconferencing systems in higher education: Learning paradigms, opportunities, and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20 (3).
- Atkinson, J. y Heritage, J. (1984). *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis*, 346-369.
- Ausubel, D., Novak J. y Hanesian H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones* (Trad. G. Carrió y E. Rabossi). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1962).
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Ballesteros Martín, F. (2002). Mecanismos de atenuación es español e inglés. Implicaciones pragmáticas en la cortesía. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, (11), 1. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/circulo/no11/ballesteros.htm>
- Boretti, S. (2003). Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina. *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablante*, 109-120. Recuperado de: <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>
- Borgobello, A., Sartori, M., y Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de la educación superior*, 45 (179), 95-110.

- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En D. Bravo y A. Briz (Eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. (15–37). Barcelona: Ariel.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En D. Bravo (Ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: Identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo/Programa EDICE. Recuperado de: <https://edice.asice.se/?p=3063>
- Caffi, C. (1999). On mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31 (7), 881-909.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.) *Language and communication*. London: Longman.
- Carranza, I. y Vidal, A. (2013). La lingüística del uso o el estudio del lenguaje en contextos reales de uso. En Carranza, I. y Vidal, A. (Eds.). *Lingüística del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos*. (pp. 23-35). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y Sociedad Argentina de Lingüística. Recuperado de: <http://ffyl1.uncu.edu.ar/spip.php?article3825>
- Carranza, I. y Amadio, D. (2015). La lectura selectiva en voz alta como práctica institucional- En Muse, C. (Ed.). *Lectura y escritura como prácticas sociales*. (pp. 79-87). Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2310>
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax Cambridge. *Multilingual Matters: MIT Press*.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough N. (2003a). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.

- Fairclough, N. (2003b). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa.
- Fernández-Paredes Reolid, L. (2016) *La cortesía verbal en el aula de ILE*. (Tesis de grado). Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57437>
- Gaido, A., Oliva, M., Calvo, A. y Rius, N. (2016). *English Grammar: Basic Notions on Systemic-Functional Grammar*. Córdoba: FL Copias.
- Gaviño Rodríguez, V. (2008). *Español coloquial: pragmática de lo cotidiano*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Granato, L. (2003). El lenguaje de estudiantes universitarios argentinos: interacción e imagen social. *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablante*, 164-171. Recuperado de: <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>
- Goffman, E. (1982). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books. (Trabajo original publicado en 1967).
- Goffman, E. (1991). El orden de interacción. En Y. Winkin (Ed.), *Los momentos y sus hombres* (pp- 169-205) España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983).
- Halliday, M. (2004). *Language of science*. London: Continuum.
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Oxon: Routledge.
- Hampel, R., y Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24 (2), 116-137.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Holmes, J. (1984). Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 8 (3), 345-365.
- Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En Gumperz J. y Hymes D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York, Reinhart and Winston, pp. 35-71.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa (Trad. J. Bernal). *Forma y función*, (9), 13-37. (Trabajo original publicado en 1972).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (Eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. (9-53). Barcelona: Ariel.
- Kern R., Ware P. y Warschauer M. (2004). Crossing frontiers: new directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243-260.
- Kotwica, D. (2020). Mitigation and reinforcement in general knowledge expressions. *Journal of Pragmatics*, 169, 219-230.
- Lakoff, G. (1972). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logics*, 2, 458-508.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Mahmud, M. (2018) The use of politeness strategies in the classroom context by English university students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8, 597-606.
- Martínez Ramacciotti, J. y Carranza I. (2009). Combinaciones de expresiones de valoración epistémica en interacciones espontáneas. *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. Recuperado de: <https://www.comunidadeledar.org/?p=136>
- Martínez Ramacciotti, J. (2014). *La expresión de la aproximación en la interacción en español* (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2556>
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Montero, B., Watts, F., y García-Carbonell, A. (2007). Discussion forum interactions: Text and context. *System*, 35 (4), 566-582.

- Nuyts, J. (2001). *Epistemic modality, language and conceptualization: A cognitive-pragmatic perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Palmer, F. (2001). *Mood and Modality*. (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paniagua, R. (2013). Relevancia del uso de las videoconferencias como recurso didáctico en la Cátedra de Filosofía de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8 (1), 109-133.
- Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Ramada, G. (2020). Mitigation and boosting as face-protection functions. *Journal of Pragmatics*, 169, 206-218.
- Recuero Iglesias, S. (2007) Politeness studies on peninsular Spanish. En Placencia, M. E. y García, C. (eds.) *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum. 21-33.
- Rodríguez, V. G. (2008). *Español coloquial: pragmática de lo cotidiano*. Cádiz: Servicio Publicaciones UCA.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Schegloff, E., G. Jefferson y H. Sacks. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Senowarsito, S. (2013) Politeness strategies in teacher-student interaction in an EFL classroom context. *TEFLIN Journal*, 24(1), 86-92.
- Syahri, I. (2013) Resemblance of indirectness in politeness of EFL learners' request realizations. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 148-165.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.

ANEXO

Programa Lingüística 1



UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS
Programa Académico Ciclo Lectivo 2021-2022



Asignatura: **Lingüística I**

Cátedra: Única

Profesor: Titular: Liliana B. Anglada, PhD

Adjunto: Mgtr. Débora M. Amadio

Asistentes: Dra. Natalia Gallina y Mgtr. Carina Avila

Adscripta: Florencia Venencio

Sección: INGLÉS

Carreras: PROFESORADO, TRADUCTORADO,
LICENCIATURA

Curso: 4º

Régimen de cursado: ANUAL

Carga horaria semanal: CUATRO HORAS CÁTEDRA

Correlatividades:

Materias regularizadas: Lengua III, Gramática II y TyPI

Materia aprobada: Lengua II

FUNDAMENTACIÓN

En el plan de estudios vigente, la asignatura *Lingüística I* está caracterizada de la siguiente manera: “Evolución de la lingüística como ciencia del lenguaje, con especial énfasis en las escuelas y teorías relacionadas con la enseñanza y traducción de la lengua inglesa.” En concordancia con esta descripción, el curso de *Lingüística I* ofrece una introducción a la lingüística como ciencia, abordando diversos aspectos de la naturaleza del lenguaje humano y presentando algunas de las principales escuelas y paradigmas que describen e intentan explicar el funcionamiento de los componentes del lenguaje como sistema. Asimismo, esta asignatura aborda fenómenos lingüísticos desde el punto de vista de la pragmática a fin de atender aspectos del lenguaje en uso.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Se espera que, al completar el curso, los alumnos hayan logrado:

a) Generales:

- reflexionar de manera autónoma sobre la naturaleza y complejidad del lenguaje humano.
- incrementar la sensibilidad hacia el potencial comunicativo del lenguaje, sus recursos y sus usos.
- integrar los conocimientos adquiridos en áreas curriculares específicas (Fonética y Fonología, Gramática y Lengua) en una visión globalizadora del lenguaje, llevándolos a un nivel más elevado de abstracción y análisis.
- asociar conceptos estudiados en áreas curriculares específicas, como la Fonética y Fonología, la Gramática y la Lengua, con el trabajo que lingüistas han realizado o realizan en esas áreas.

b) Específicos:

- reconocer los distintos niveles de análisis lingüístico, desde la lengua como sistema hasta la lengua como texto y discurso.
- familiarizarse con diversas teorías sobre el lenguaje y los modelos descriptivos que de ellas se derivan.
- distinguir los aportes de las escuelas y líneas de investigación lingüística abordadas durante el curso.
- adquirir y emplear con precisión el metalenguaje apropiado para la descripción y el análisis lingüísticos.
- analizar las formas en que el lenguaje interactúa con factores y procesos cognitivos y sociales.

PROGRAMA

Unit I: The nature of language

- The general properties of language.
- Structuralism: *langue* and *parole*, the linguistic sign, linguistic value, syntagmatic and paradigmatic relations, synchronic and diachronic studies.
- Language and thought.
- Formal and functional paradigms.

Unit II: Language as a system of systems

- Phonetics and phonology. Units of analysis: phonemes and allophones. Properties of the sound system. Phonotactic constraints.
- Morphology. Types of morphemes. Inflexion and derivation. Compounding. Other morphological processes such as cliticization, conversion, clipping, blends, backformation, acronyms and word coinage.
- Syntax. Units of analysis. Syntactic categories. Generative syntax. Phrase structure and sentence structure. Merge and Move operations. Universal Grammar and Parametric variation.
- Semantics. Semantic relations between words and sentences. Utterances, sentences and propositions. Literal and non-literal meaning. Referential and representational approaches. Conceptual structures: categories, prototypes and cognitive models; image schemas, metaphors and metonymies. Lexicalization and grammaticization.

Unit III: The pragmatic perspective

- Linguistic pragmatics: The study of language use. Utterance meaning.
- Deixis. Types of indexicals.
- Presuppositions
- Implicatures. Conversational implicatures.
- Speech act theory
- Politeness theory

METODOLOGIA DE TRABAJO

Los contenidos del programa se desarrollarán a través de las siguientes modalidades:

- Exposición introductoria de cada tema del programa por parte de la docente, seguida de la discusión colectiva del mismo, previa lectura por parte de los alumnos del material bibliográfico pertinente.
- Guías de actividades para cada área temática, con el fin de dirigir la atención de los alumnos hacia conceptos o temas clave y de orientarlos en el trabajo exploratorio de la bibliografía.
- Ejemplificación de las categorías y técnicas de análisis utilizadas por las distintas escuelas y modelos de descripción incluidos en el programa.
- Ejercitación en la definición y empleo del metalenguaje correspondiente a cada nivel de análisis y a cada marco teórico.
- Discusión grupal de textos representativos de los diversos enfoques estudiados y redacción de comentarios sobre los mismos.
- Análisis de textos (en forma colectiva, grupal e individual) en términos de sus propiedades micro- y macro-estructurales, de sus recursos formales y del valor funcional de los mismos.

Nota: La participación activa de los alumnos en las actividades áulicas es requisito esencial para que la metodología de trabajo sea efectiva. A fin de que la participación de los alumnos en las discusiones áulicas sea posible y fructífera, la lectura individual, reflexiva y crítica de la bibliografía es imprescindible.

Modalidad de trabajo con el aula virtual:

Se habilitará un aula virtual con los propósitos de mantener los canales de comunicación abiertos entre todos los actores involucrados en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y de poner a disposición de los alumnos material de lectura y ejercitación adicional sobre temas del programa. Dicho material está directamente relacionado con los contenidos de la asignatura y, en la mayoría de los casos, se desprende de la bibliografía obligatoria o recomendada. Si bien el uso del aula virtual no tiene carácter obligatorio, se espera que los estudiantes realicen las actividades allí propuestas a modo de afianzamiento y práctica de los temas tratados en clase.

Consultas fuera del horario de clase:

Se atenderán consultas en horarios que deberán acordarse entre el docente y el alumno.

MODALIDAD DE EVALUACION Y REQUISITOS DE APROBACION:

(Modalidad de evaluación según Res. HCD 221/16 y Res. HCS 662/16)

Los alumnos REGULARES deberán aprobar 2 (dos) parciales, con opción a un parcial de recuperación en caso de ausencia o aplazo en uno de ellos. La modalidad de estas evaluaciones será teórico-práctica. Las instancias de evaluación podrán ser escritas y/u orales, según lo determine la cátedra. Sólo se recuperarán los contenidos de los parciales desaprobados.

EXAMEN FINAL: para los alumnos "regulares" el examen será escrito u oral y consistirá en el desarrollo o discusión de uno o más temas teóricos y en actividades de aplicación de los marcos teóricos consignados en este programa. Podrá constar de dos partes: una primera sección, de carácter eliminatorio, y una segunda sección, que será evaluada sólo si el/la alumno/a ha aprobado la primera sección. Como alternativa a esta modalidad, el examen podrá requerir el desarrollo de varios temas (con o sin actividades de aplicación) y si el alumno resultara reprobado en dos de ellos, el examen se considerará reprobado en su totalidad. Además de los requerimientos establecidos para los alumnos regulares, los alumnos "libres" deberán aprobar una sección adicional, en la que podrá evaluarse cualquier tema del programa vigente y/o los contenidos de cualquiera de los artículos o capítulos de libros listados en el "Apartado b)" (ver "Bibliografía" en este programa). En esta sección se evaluará la producción **oral o escrita** del alumno, según lo establezca la cátedra para cada llamado. Esta sección, como la sección para alumnos regulares, tendrá carácter eliminatorio.

Estudiantes internacionales: serán evaluados sobre los temas que hayan sido desarrollados durante su cursado de la asignatura. La modalidad será oral o escrita, según lo establezca la cátedra. En caso de aplazo, los estudiantes tendrán una instancia de recuperación.

Nota: Todo lo consignado respecto de la modalidad de evaluación en el apartado anterior puede sufrir modificaciones en caso de continuar el aprendizaje remoto de emergencia.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación del desempeño del alumno en los exámenes parciales y finales, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

Competencia lingüística: Dominio de las estructuras gramaticales del inglés y disponibilidad léxica. Errores básicos en estos niveles serán motivo suficiente para desaprobado un examen.

Competencia discursiva: Habilidad para comprender las consignas y responderlas de modo pertinente y coherente y para expresarse en forma oral y escrita en el registro académico adecuado a la disciplina y al tema evaluado.

Dominio de los contenidos del programa: Capacidad de identificar, describir y explicar los distintos niveles de análisis del lenguaje, con rigor y precisión. Capacidad de distinguir y comparar los marcos teóricos y los aportes de los enfoques y autores estudiados.

BIBLIOGRAFIA**a) Obligatoria:****Unit I**

Fasold, R., & Connor-Linton, J. (Eds.). (2006). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. (Introduction, pp. 1-11).

- O'Grady, W., Archibald, J., Aronoff, M. & Rees-Miller, J. (Eds.). (2005). "Language: A preview." In *Contemporary Linguistics: An Introduction* (5th ed.). Boston: Bedford/St. Martin's. (pp. 1-13)
- Saussure, F. de. (1986). *Course in General Linguistics*. C. Bally & A. Sechehaye (Eds.). R. Harris (Trans.). La Salle, Illinois: Open Court Publishing. (Sections: pp. 6-17, 65-70, 79-83, 87-90, & 110-125)
- Evans, V., & Green, M. (2006). "Cross-linguistic variation in semantic systems" and "Linguistic relativity and cognitive linguistics." In *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. (pp. 87-102).
- Saeed, J. I. (2009). "Linguistic relativity." In *Semantics* (3rd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell (pp. 40-42).
- Leech, G. (1983). "Formalism and functionalism." In *Principles of pragmatics* (pp. 46-48). London: Longman.
- Schiffirin, D. (2006). "Formal vs functional approaches to analyzing language." In R. Fasold & J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to language and linguistics* (pp. 171-172). Cambridge: Cambridge University Press.

Unit II

- Fasold, R., & Connor-Linton, J. (Eds.). (2006). "The sounds of language" and "Words and their parts." In *An Introduction to language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 13-96).
- Haspelmath, M., & Sims, A.D. (2010). "Basic concepts." In *Understanding morphology* (2nd ed.). London: Hodder Education (pp. 14-19).
- O'Grady, W., Archibald, J., Aronoff, M. & Rees-Miller, J. (Eds.). (2005). *Contemporary linguistics: An introduction* (5th ed.). Boston: Bedford/St. Martin's. (Part of chapter 4, pp. 133-139; part of chapter 5, pp. 151-177 and 188-197; parts of chapter 6, pp. 201-205 and 212-217).
- Radford, A. (1997). "Grammar." In *Syntax: A minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 1-24)
- Saeed, J. I. (2009). "Preliminaries." In *Semantics* (3rd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell (pp. 3-43 and 46-47).
- Lakoff, G. (1990). "The importance of categorization." In *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press (pp. 5-11).
- Ungerer, F., & Schmid, H-L. (2006). "The internal structure of categories" and "Context dependence and cultural models." In *An introduction to cognitive linguistics* (2nd ed.). Harlow: Pearson/Longman (pp. 24-63).
- Saeed, J.I. (2009). "Cognitive semantics." In *Semantics* (3rd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell (pp. 355-365).
- Croft, W., & Cruse, D.A. (2004). "Metaphor." In *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 193-198).

Unit III

- Verschueren, J. (1999). "Introduction" and "The pragmatic perspective." In *Understanding pragmatics*. London: Arnold (pp. 1-13).
- Levinson, S. C. (1983). "Deixis" and "Presupposition." In *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 54-68 and 167-8, 177-191).
- Cummings, L. (2005). "Deixis." In *Pragmatics: A multidisciplinary perspective*. Edinburgh: Edinburgh University Press (pp. 22-29).
- Saeed, J. I. (2009). "Inference," "Conversational implicature" and "Functions of language: Speech as action." In *Semantics* (3rd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell (pp. 211-223 and 230-248).
- Bhum-Kulka, S. (1997). "Politeness: The pragmatic perspective." In T.A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 50-54). London: Sage Publications Ltd.

b) Adicional para alumnos libres que se presenten a rendir examen en los turnos correspondientes al año 2021 y en los turnos de febrero y marzo de 2022:

- De Cock, B. (2011). Why we can be *you*: The use of 1st person plural forms with hearer reference in English and Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43(11), 2762–2775. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.04.009>
- Nicaise, L. (2011). On going beyond the literal: Translating metaphorical conceptualizations in financial discourse. *Meta*, 56(2), 407-423. <https://doi.org/10.7202/1006184ar>
- Taylor, J.R. (2003). Introduction and overview and The categorization of colour. In *Linguistic categorization* (pp. xi-xv and 1-18). Oxford: Oxford University Press.

c) Recomendada para consulta y/o profundización de los temas del programa:

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Croft, W., & Cruse, D.A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, D. A. (2000). *Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Haegeman, L. (1991). *Introduction to government and binding theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Haspelmath, M. (2002). *Understanding morphology*. London: Arnold.
- Hurford, J. R., & Heasley, B. (1983). *Semantics: A coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1990). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lock, G. (1996). *Functional English grammar: An introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthews, P. H. (1991) (2nd ed.). *Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, C. F. (2009). *Introducing English linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peccei, J. S. (1999). *Pragmatics*. London: Routledge.
- Radford, A. (1988). *Transformational grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saeed, J. I. (2009). *Semantics* (3rd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Schiffirin, D. (2007). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Ungerer, F., & Schmid, H-L. (2006). *An introduction to cognitive linguistics* (2nd ed.). Harlow: Pearson/Longman.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.



Programa Gramática 2



UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CÓRDOBA

FACULTAD DE LENGUAS

Programa Académico Ciclo Lectivo 2021-2022



Asignatura: **GRAMÁTICA INGLESA II**

Cátedra: Única.

Profesor: Titular: María Belén Oliva

Adjuntas: Angélica Gaido y Natalia Ríos

Asistentes: Ana Inés Calvo y Ana De Maussion

Sección: **Inglés**

Carrera/s: **PROFESORADO, TRADUCTORADO y LICENCIATURA**

Curso: **3° AÑO**

Régimen de cursado: **ANUAL**

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra

Correlatividades: Materias regularizadas: Lengua II y Gramática I

Materias aprobadas: Lengua I y Práctica Gramatical

FUNDAMENTACIÓN

Gramática II es una asignatura instrumental que cierra el ciclo de las *gramáticas* que se dictan en las carreras del profesorado, el traductorado y la licenciatura de inglés en la Facultad de Lenguas, de acuerdo a lo establecido en el plan de estudios vigente. El dictado de esta asignatura parte del supuesto de que los alumnos ya poseen los conocimientos básicos sobre la gramática inglesa. Por lo tanto, el curso tiene como finalidad retomar y sistematizar dichos conocimientos a fin de que los alumnos logren reconocer y aplicar los recursos que ofrece la lengua para la comprensión y producción de textos orales y escritos en forma apropiada y efectiva. Para lograr tal fin, el curso pone especial énfasis en el texto como unidad comunicacional y se nutre de los aportes de la gramática sistémico-funcional incorporando nociones tales como género, cohesión y coherencia, organización de la información y significados interpersonales.

OBJETIVOS

Generales:

Al finalizar el curso, se espera que los alumnos estén en condiciones de:

- Reconocer los modos en que la gramática contribuye a la construcción de un texto.
- Redactar textos descriptivo-explicativos basados en el análisis de los recursos léxico-gramaticales empleados en distintos tipos de textos.

Específicos:

A través del desarrollo de los contenidos programáticos, se procurará que el alumno logre:

- Identificar las funciones comunicativas que cumplen las distintas opciones léxico-gramaticales en el discurso oral y escrito.
- Producir textos cohesivos y coherentes.
- Auto-evaluar su producción escrita y oral.
- Seleccionar los recursos léxico-gramaticales más adecuados a cada tipo de texto o género discursivo.
- Reconocer y utilizar con propiedad índices y marcadores de relaciones lógicas.
- Comprender y/o explicar las ideas principales de un texto y las relaciones entre las mismas.
- Emplear con precisión el metalenguaje adecuado para el análisis lingüístico.

PROGRAMA

Unit I: The Grammar of Texts

Formal and functional grammar.
 The place of lexicogrammar in language. The organization of lexicogrammar.
 The notion of text. Genres.
 Written and oral texts: main characteristics.

Unit II: The organization of time in the textual world

The relevance of temporal choices in the overall organization of a text.
 Time-frames and time-frame shifts in discourse. Markers of temporal shifts.
 Tense and aspect choices. Tense shifts.
 Genre-related choices of tenses.

Unit III: Cohesion

Reference. Anaphora and Cataphora. The role of exophoric reference.
 Ellipsis and substitution.
 Lexical cohesion.
 Conjunction

Unit IV: Clause combining and the use of junctives

Logico-semantic relations in texts: types and realization.
 The use of junctives.
 Structural relations between clauses. The system of taxis: parataxis and hypotaxis.
 Reduced clauses. Cases of embedding.
 Punctuation problems. Dangling modifiers.

Unit V: Information management

The role of word order in signaling information status.
 Theme and Rheme. Types of Theme.
 Given and new information. Information focus.
 Syntactic strategies to manage information: Clefting. Postponement. Fronting.
 Existential clauses. Passivization.
 Theme and texture: Method of development and thematic progression.

Unit VI: Interpersonal meanings: Mood and Modality

Language as interaction: speech roles.
 Mood and speech functions.
 Expressing judgments and attitudes: Modality.
 Epistemic and non-epistemic modal meanings: realizations.

METODOLOGIA Y ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS

Las unidades de aprendizaje serán introducidas a través de ejemplificación destinada a destacar el valor funcional-discursivo de cada aspecto del sistema léxico-gramatical. La explicación y discusión del tema, con el soporte teórico de la bibliografía pertinente, será seguida de

actividades de reconocimiento y producción por parte de los alumnos. La ejercitación se orientará al análisis y utilización de los recursos gramaticales como claves para la comprensión de textos, y en el empleo eficiente de dichos recursos en el discurso oral y escrito.

Las actividades de los alumnos serán del tipo de las que se incluyen a continuación:

- a) Identificación de la función de una emisión o serie de emisiones en un texto.
- b) Especificación de los elementos que contribuyen a la cohesión textual y selección de los elementos cohesivos apropiados en un texto determinado.
- c) Observación de las propiedades micro-estructurales de un texto y de su valor en la macro-estructura del mismo.
- d) Ejercicios de jerarquización de la información a través del uso de la estructura sintáctica adecuada.
- e) Reconocimiento de la estructura temporal de distintos tipos de textos y producción de las formas verbales adecuadas a una organización textual particular.
- f) Ordenamiento o re-ordenamiento de cláusulas y oraciones en la secuencia correcta para lograr la progresión lógica necesaria para la coherencia textual.
- g) Edición y/o composición de textos en forma individual, grupal o colectiva.
- h) Lectura de la bibliografía obligatoria.
- i) Discusión en clase de los temas tratados en la bibliografía obligatoria.
- j) Elaboración individual o grupal de respuestas a preguntas teóricas.

Nota: En virtud de lo dispuesto por nuestra Facultad, y hasta tanto la situación sanitaria nos permita retornar a la modalidad de enseñanza presencial, los contenidos teóricos-prácticos se desarrollarán de manera virtual a través de videollamadas. Asimismo, en el Aula Virtual, los estudiantes tendrán a su disposición el material teórico de los contenidos que se desarrollen en las clases sincrónicas, además de una serie de ejercicios y actividades, con las respectivas claves de autocorrección.

MODALIDAD DE EVALUACIÓN

El sistema de evaluación se regirá en un todo de acuerdo con la reglamentación y cronograma vigentes al respecto en nuestra institución.

Los alumnos **REGULARES** deberán aprobar 2 (dos) parciales. En el caso de aplazo o inasistencia en uno de ellos, los alumnos tendrán la opción a un parcial de recuperación al final del ciclo lectivo. Los parciales serán de carácter teórico-práctico (escritos u orales).

Los alumnos **LIBRES** deberán aprobar una sección adicional en el examen final.

El **EXAMEN FINAL** será de carácter teórico-práctico y podrá ser escrito u oral. Consistirá en una Sección A, común a todos los alumnos examinados, y una Sección B, para los alumnos libres exclusivamente (en caso de que el estudiante haya aprobado ambas secciones, la calificación final resultará del promedio que se obtenga de los porcentajes obtenidos en cada sección). A su vez, la Sección A podrá incluir una(s) actividad(es) integradora(s) de carácter eliminatorio. Asimismo, si el alumno no obtuviera el 60% de los puntos en 2 (dos) de los temas evaluados, será aplazado en el examen. La Sección B (alumnos libres) será también de carácter eliminatorio.

Nota: En caso de que por problemas técnicos durante alguna evaluación, el alumno no pudiera finalizar su examen, el tribunal se reserva el derecho de que dicha instancia se sustancie o complete de manera escrita u oral.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

En consonancia con las expectativas de logro planteadas en **Objetivos específicos**, para la evaluación de la competencia del alumno se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Dominio de los distintos tipos de estructuras oracionales del inglés.
- Empleo correcto de las formas verbales (tiempo, aspecto, concordancia, voz) adecuadas a distintos contextos de uso.
- Reconocimiento de la función de distintas expresiones de modalidad y empleo adecuado de las mismas en distintos tipos de textos.
- Comprensión de las relaciones lógico-semánticas entre los distintos fragmentos de un texto.
- Capacidad de organizar la información de manera coherente en la composición de un texto.
- Precisión en el empleo del metalenguaje apropiado para describir y explicar los distintos fenómenos gramaticales estudiados en la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Obligatoria:

Bloor, T. & Bloor, M. (2013). *The Functional Analysis of English* (3rd ed.). London/New York: Routledge. (chapters 1 & 5).

Eggs, S. (2004). *Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). New York: Continuum International Publishing Group. (chapter 2)

Gaido, A., Oliva, M.B., Calvo, A. & N. Rius (en prensa). *English Grammar: Basic Notions on Systemic-Functional Grammar*. (edición revisada 2016)

Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: C.U.P. (Chapters 1, 10, 11 & 12)

Actividades prácticas:

Gaido, A., Oliva, M.B., Calvo, A. & N. Rius (en prensa). *English Grammar: Basic Notions on Systemic-Functional Grammar*. (edición revisada 2016).

Recomendada:

Biber, D., Conrad, S., & G. Leech. (2002). *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow, England: Pearson Education Limited.

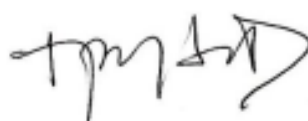
Bloor, T. & Bloor, M. (2013). *The Functional Analysis of English* (3rd ed.). London/New York: Routledge.

Downing, A., & Locke P. (1992). *A University Course in English Grammar*. New York: Prentice Hall.

Fontaine, L. (2013). *Analysing English Grammar. A Systemic Functional Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frodesen, J., & J. Eyring. (1997). *Grammar Dimensions: Book Four*. Boston: Heinle & Heinle Publishers (Units 1, 12, 24 & 25)

- Greenbaum, S., & R. Quirk. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: E. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *Spoken and Written Language*. Oxford: O.U.P.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- McCarthy, M., & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman (pp. 1-9).
- Martin, J. R. et al. (1997) *Working with Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. New York: Arnold.



Mgtr. María Belén Oliva