

# CLAE:

El lenguaje académico  
en México y los  
Estados Unidos:

*un análisis sistémico funcional*

Natalia Ignatieva • Cecilia Colombi

Coordinadoras



Universidad Nacional Autónoma de México

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



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

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

### Usted es libre de:

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

**Adaptar** — remezclar, transformar y construir a partir del material

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

### Bajo los siguientes términos:



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



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



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

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

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



# El papel de la metáfora experiencial en la escritura académica

DANIEL RODRÍGUEZ  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

## ► Introducción

En el contexto educativo, la producción escrita juega un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades académicas desde los niveles básicos hasta los avanzados, ya que representa una vía por la cual se construye el conocimiento necesario para el desempeño exitoso en las diferentes disciplinas. En este respecto, la escritura (como podría decirse también de la lectura) constituye la piedra angular en el proceso educativo, en el sentido que no sólo habilita la accesibilidad del estudiante al material académico, sino que permite el aprendizaje personal del conocimiento especializado y del mundo.

En los estudios dedicados al lenguaje académico (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1996; Prozorova, 1997; Ravelli y Ellis, 2004; etc.) se ha observado que la participación activa de los estudiantes, como miembros de la comunidad académica, está mediada por un uso especial del lenguaje, el cual es muestra de sus capacidades de abstracción y síntesis, como es de esperarse en el contexto de la escritura académica. Por eso, es deseable que alumnos involucrados en programas de nivel superior hagan uso de recursos lingüísticos que reflejen dichas capacidades en los escritos que les son exigidos, ya que esto indica su dominio tanto del área de conocimiento como del lenguaje, y por lo tanto significa su aceptación en la comunidad académica.

NATALIA IGNATIEVA • CECILIA COLOMBI ◀ 101

Halliday y Martin (1993) han notado que la accesibilidad del estudiante a la comunidad académica se puede ver limitada si no posee la capacidad suficiente para construir y deconstruir semióticamente las representaciones derivadas del conocimiento científico. Según estos autores, esta capacidad resulta de un proceso de alfabetización avanzada en el cual se provee las herramientas necesarias para un procesamiento mental que lleve a la apropiada codificación y decodificación de significados. Bajo esta consideración, y ubicándose en el contexto desde el cual se produce esta investigación (el contexto de las ciencias humanísticas en México) se puede ubicar dos interrogantes emergentes: una es ¿hasta qué grado es adecuada la alfabetización para permitir la accesibilidad del estudiante al conocimiento científico a nivel universitario? y otra es ¿cuáles y cómo son las herramientas necesarias para habilitar esta accesibilidad y en qué medida son utilizadas por los estudiantes universitarios?

El estudio que se reporta aquí pretende dilucidar la segunda interrogante, *i.e.* las herramientas que permiten al estudiante adentrarse al mundo académico, y el alcance del uso de éstas. Describe también la manera en que los alumnos escriben, a través de una exploración de características semántico-gramaticales en el género académico «ensayo». Además, explica cómo funciona la representación experiencial dentro de las ciencias humanísticas, *i.e.* la manera en que en estas áreas típicamente se construye y deconstruye los significados presentes en el intercambio de conocimiento de y entre los estudiantes, mediante la producción escrita. El propósito específico de la investigación fue comparar y contrastar el uso de la metáfora experiencial (ME) por parte de escribientes estudiantes y expertos.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El estudio corresponde a la tesis “Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español: una exploración sistémico funcional a la escritura estudiantil” para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional Autónoma de México. En la tesis se estudia otros dos tipos de metáfora (metáfora lógica y la de modalidad) y otro género textual (reseñas). No obstante, por cuestiones de espacio, en este trabajo únicamente se discute la metáfora experiencial en ensayos.

## ▮ Metáfora gramatical

En términos morfosintácticos, la metáfora gramatical (MG) involucra tanto un cambio de «rango» como uno de «clase» con respecto a la contraparte congruente. En primer lugar, por cambio de rango se entiende un cambio en la escala jerárquica de las unidades gramaticales: las cláusulas están constituidas por frases y/o grupos; las frases y los grupos están formados por palabras; y las palabras se componen de morfemas (Halliday 1985, 1994). Esta jerarquía está basada en la capacidad de contención de unas unidades sobre otras, en la que la cláusula ocupa el lugar más alto. Halliday (1989: 66) dice que la cláusula “es la unidad donde los significados se organizan y se empacan conjuntamente”. Este autor se refiere a los significados experienciales, interpersonales y textuales, los cuales pueden ser agrupados y representados léxico-gramaticalmente a través de esta unidad que actúa como un punto de acceso entre el estrato semántico y el léxico-gramatical. Así, una cláusula es simultáneamente una representación experiencial, un intercambio interpersonal y un mensaje textual.

Entonces, con la metáfora gramatical es posible que el significado que congruentemente se realizaría mediante una cláusula, se realice mediante un grupo nominal. Tómese por ejemplo el caso de la construcción *la mujer es aceptada* y su agnado metafórico *la aceptación de la mujer*; se puede observar que mientras que en la forma congruente se construye la experiencia mediante una cláusula, en la forma metafórica se hace mediante un grupo nominal. No obstante, este cambio implica también pérdida de información, ya que aunque a nivel experiencial un grupo nominal represente más o menos lo mismo que una cláusula, éste dejará de significar un intercambio interpersonal y un mensaje textual, ya que, en primer lugar, interpersonalmente el significado de un grupo nominal no se puede negociar y, en segundo lugar, textualmente un grupo nominal no contiene una estructura temática en la cual se comente algo sobre un tópico. Incluso parte del mismo significado experiencial se pierde (e.g. la metáfora *la aceptación de la mujer*, sin un contexto esclarecedor podría corresponder a diferentes agnados: la mujer acepta a alguien o algo, o bien, alguien acepta a la mujer).

En segundo lugar, por cambio de clase (término que se utiliza en la LSF) se entiende un cambio en la categoría gramatical de las palabras. Por ejemplo, tomando el caso de *la mujer se realiza*, y su agnado metafórico *la realización femenina*, se puede ver que el sustantivo *mujer* pasa a ser adjetivo (*femenina*), y el verbo *se realiza* pasa a ser sustantivo (*realización*). Ahora bien, se tiene que considerar que la metaforicidad, o la congruencia, es cuestión de grado y no de oposición, y que una construcción sólo puede ser metafórica en relación a su forma agnada. Es decir, Halliday (1998a) nota que al desmetaforizar, o como él dice, «desempacar» una construcción metafórica, se pueden ir encontrando varios agnados de menos a más congruentes. Puesto de otra forma, el desempacado se puede dar paso a paso, como se muestra en el siguiente listado de construcciones en el discurso científico (tomados y traducidos del inglés, de Halliday, 1998a):

1. Aumentos de osmolaridad causan excreciones rápidas de putrecina.
2. El aumento de la osmolaridad causa una excreción rápida de la putrecina.
3. La osmolaridad creciente causa la excreción rápida de la putrecina.
4. El aumento de la osmolaridad resulta en la rápida excreción de la putrecina.
5. Que la osmolaridad aumente significa que la putrecina es rápidamente excretada.
6. Como la osmolaridad aumenta, la putrecina es rápidamente excretada.
7. La osmolaridad aumenta, y así la putrecina es rápidamente excretada.

Así que la construcción 1 es la que contiene la información más condensada, ya que se trata de una sola cláusula con dos grupos nominales (*aumentos de osmolaridad* y *excreciones rápidas de putrecina*) unidos metafóricamente por un grupo verbal (*causan*). Conforme se van desempacando, la complejidad gramatical va aumentando (*i.e.* el número de relaciones de interdependencia) y la densidad léxica va disminuyendo (*i.e.* cada vez hay más palabras gramaticales que de contenido). La construcción 7 es la que contiene la información más ‘dispersa’, ya que ahora se trata de dos cláusulas, unidas congruentemente por un conector (*y así*).

Finalmente, se puede observar que en la metáfora gramatical, la reconstrucción semiótica experiencial de un elemento puede traer consecuencias que resultan en la reconstrucción de otros elementos por igual. A estas consecuencias se les conoce como «síndromes» (Halliday, 1998b), y se refieren a construcciones derivadas en el curso de otra construcción. Por ejemplo, el hecho de convertir los procesos (*aumenta*) y (*sea rápidamente excretada*) del agnado 7 en grupos nominales (*aumento*) (*excreciones rápidas*) en el agnado 1, implica también convertir el conector en verbo: *y así* en 7 se verbaliza como *causan* en 1.

### ► Metáfora experiencial

De lo dicho anteriormente se podría replantear que la metáfora gramatical es un recurso semogénico que sirve para recrear o reconstruir semióticamente la experiencia de una manera menos congruente, lo cual implica cambios de rango y de clase en los componentes léxico-gramaticales. Hasta ahora, la metáfora gramatical se ha caracterizado de una manera general y consistente independientemente de los tipos de significados que realiza. No obstante, aunque se puede encontrar regularidades en todos los procesos que implican la condensación de la información, los significados involucrados determinan diferencias según las cuales se puede distinguir varios tipos de metáfora gramatical.

Entonces, dado que existen diferentes tipos de significados, existen también diferentes tipos de metáfora gramatical, que son: la metáfora experiencial, la metáfora lógica, la metáfora de modalidad y la metáfora de modo. La metáfora gramatical que se discute en este trabajo es la «metáfora experiencial» (ME), la cual se asocia con el sistema de transitividad en el estrato léxico-gramatical del lenguaje. Normalmente, la metáfora experiencial involucra la nominalización de cualidades y procesos (aunque también puede ocurrir que las circunstancias y los procesos se adjetivicen), es decir, las cualidades y los procesos se realizan congruentemente a través de adjetivos y verbos, respectivamente, mientras que metafóricamente se pueden realizar a través de sustantivos:

CUADRO 1. Formas congruente y metafórica de una cualidad y un proceso.<sup>2</sup>

forma congruente		→	forma metafórica		
(1) <i>El autor es</i>	<i>estético</i>		<i>La</i>	<i>estética</i>	<i>del autor</i>
	ADJETIVO		SUSTANTIVO		
(2) <i>El género</i>	<i>evoluciona</i>	<i>La</i>	<i>evolución</i>	<i>del género</i>	
	VERBO		SUSTANTIVO		

En el primer caso se puede observar que la cualidad, realizada congruentemente a través del adjetivo *estético*, pasa a ser el núcleo del grupo nominal *la estética* en la forma metafórica. De la misma manera, en el segundo caso el proceso que se realiza congruentemente por medio del verbo *evoluciona* pasa a ser el núcleo del grupo nominal *la evolución* en la forma metafórica. Por otra parte, el síndrome de estas nominalizaciones es que las entidades que en las formas congruentes eran realizadas por grupos nominales (*el autor* y *el género* respectivamente) pasan a ser post-modificadores de los núcleos nominales realizados por frases preposicionales (*del autor* y *del género* respectivamente). Por último, es de notarse que en el caso (1), mientras que la cualidad *estético* y la entidad *El autor* ya han quedado representados en la forma metafórica por el grupo nominal *La estética del autor*, el proceso relacional *es* pareciera que simplemente ha desaparecido. Para esto, Halliday (1985, 1994) dice que la preposición de la forma metafórica actúa como un «miniproceso relacional», siendo entonces que la conexión que establece el grupo verbal *es* en la forma congruente queda representada por la preposición *de* en la forma metafórica.

La nominalización es la forma más común de metáfora experiencial. Según Halliday (1994, citado en Colombi, 2006: 14), “la nominalización es el recurso más poderoso para crear metáforas gramaticales”. La nominalización es típica del discurso escrito. Los escritores la prefieren porque es una forma de darle objetividad y abstracción al texto, y además, de establecer una dis-

<sup>2</sup> Todos los ejemplos que se mencionen de ahora en adelante son parte del corpus de la presente investigación, a menos que se indique lo contrario.

tancia entre locutor e interlocutor. También, la nominalización es muestra de prestigio en el lenguaje adulto, ya que refleja la capacidad del escritor de crear representaciones mentales abstractas y describirlas en términos más tangibles. Por eso es de esperarse que en la redacción académica se haga uso frecuente de la nominalización, ya que el desarrollo de esta habilidad va a la par con el desarrollo de las habilidades cognitivas. No obstante, no todas las nominalizaciones son metafóricas, sino sólo aquellas que pueden ser desempacadas en la forma congruente (Christie y Derewianka, 2008). Por ejemplo, Christie y Derewianka (2008) muestran que la nominalización *organización* en la cláusula *Ésta es una organización* no se puede desempacar.

Por otra parte, la metáfora experiencial implica no sólo la nominalización de cualidades y procesos. También se puede dar el caso que las entidades y los procesos se adjetivicen:

CUADRO 2. Formas congruente y metafórica de una entidad y un proceso.

FORMA CONGRUENTE			FORMA METAFÓRICA	
(1) <i>Los</i>	<i>humanos</i>	<i>son sucios</i>	<i>La suciedad</i>	<i>humana</i>
	SUSTANTIVO			ADJETIVO
(2) <i>Esta cultura y sociedad</i>	<i>dominan</i>		<i>Esta cultura y sociedad</i>	<i>dominantes</i>
	VERBO			ADJETIVO

Por una parte, la adjetivación de las entidades representa un paso más en el proceso de metaforización del discurso, ya que involucra un cambio a un rango gramatical menor. Por ejemplo, una construcción como la de (1) *Los humanos son sucios* se puede reempacar como *La suciedad de los humanos*, convirtiéndose el grupo nominal (*los humanos*) en post-modificador (*de los humanos*). Sin embargo, la entidad también podría bajar más en el rango componencial, y no sólo ser representado mediante una frase preposicional dentro del grupo nominal, sino también mediante un clasificador dentro del núcleo del grupo nominal: *la suciedad humana* (¿Qué clase de suciedad? R = humana).

Por otro lado, Colombi (2006: 13) observa que también es posible que los procesos sean representados a través de modificadores adjetivales dentro

de un grupo nominal, siendo una marca de gramaticalización el hecho de que los adjetivos en cuestión concuerdan en género y número con el núcleo nominal. Por ello Colombi presenta como ejemplo la construcción *esta cultura y sociedad dominan* reempacada como *cultura y sociedad dominantes*. Sin embargo, cabe señalar que en esta investigación no se tomó en cuenta la discusión existente sobre este tipo de metáfora experiencial, debido a que aún aparece de forma limitada en la literatura.

## ► Metodología

En el presente estudio se presenta una caracterización del lenguaje académico estudiantil mediante el análisis de la metáfora experiencial como recurso léxico-gramatical. Para lograrlo, se realizó una exploración cuantitativa en textos estudiantiles pertenecientes al área humanística de Literatura, los cuales fueron confrontados con algunos textos escritos por escritores expertos (textos modelo). Además, la variable de los semestres transcurridos en la carrera por los estudiantes fue también tomada en cuenta. En sí, los objetivos generales del estudio son dos:

1. Caracterizar el uso de la metáfora experiencial en textos estudiantiles en relación a textos modelo.
2. Comparar y contrastar el uso de la metáfora experiencial en ensayos escritos en diferentes etapas de la carrera (segundo y cuarto semestre).

Para analizar el uso de este tipo de metáfora en textos de alumnos universitarios, se utilizó un total de 30 ensayos estudiantiles correspondientes a 5,482 cláusulas finitas, los cuales forman parte del Corpus de Lenguaje Académico en Español (CLAE).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> CLAE: Corpus de Lenguaje Académico en Español (2009), que se puede consultar en la dirección <<http://www.lenguajeademico.info>>. Este corpus fue recolectado en el marco de un proyecto conjunto entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California,

Dieciocho de los ensayos (con 2,265 cláusulas finitas) de este corpus fueron tomados de alumnos que cursaron la materia Corrientes Generales de Literatura Hispánica en segundo semestre. Los otros 12 (3,217 cláusulas finitas) fueron tomados de alumnos que cursaron la materia de Literatura Iberoamericana o la de Seminario de Estudios sobre Narrativa Caballeresca en cuarto semestre. A pesar de que son más los ensayos de segundo semestre que los de cuarto, se puede ver que los de cuarto contienen un mayor número de cláusulas. En otras palabras, los alumnos de cuarto semestre produjeron ensayos más largos que los de segundo. En sí, todas las materias de donde provienen los textos fueron impartidas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como parte del plan de 1999 de las carreras Lengua y Literatura Hispánicas y Lengua y Literatura Modernas.

Con el afán de tener un punto de comparación, también se recopilaron tres ensayos escritos por académicos expertos en el área de Literatura, correspondientes a 897 cláusulas finitas. Éstos fueron seleccionados de manera más o menos aleatoria (ya que se eligió deliberadamente escritores mexicanos) de la publicación intitulada *Literatura Mexicana* del Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

Como previo a los procedimientos concernientes al análisis textual, la extensión de los textos se midió en términos de cláusulas finitas de modo que las metáforas pudieran ser cuantificadas en términos de porcentaje y no de números, de tal manera que la extensión de los textos no pervirtiera los datos. A esto hay que agregar que sólo se tomaron en cuenta las cláusulas propias del escribiente, excluyendo todas aquellas contenidas en las citas a referencias externas. Una vez determinada la longitud de los textos en términos de cláusulas finitas, se buscaron todas las metáforas experienciales en cada uno de los textos, siguiendo los criterios que se presentan a continuación.

---

Davis, que investigó el lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos desde la perspectiva sistémico funcional. El proyecto se realizó con el financiamiento del Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC Mexus) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt).

## ► Criterios de análisis

Como fue establecido en los estudios sistémicos del proyecto *El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (Colombi e Ignatieva, 2006), las metáforas experienciales debían constituir un grupo nominal complejo, *i.e.* debían estar formadas por un núcleo nominal (un sustantivo nominalizado), seguido de por lo menos un modificador a la derecha –que generalmente está introducido por una preposición–:

CUADRO 3. Estructura de un grupo nominal complejo.

Grupo nominal complejo		
<i>el análisis</i>	<i>de</i>	<i>3 famosos poemas del escritor</i>
NÚCLEO NOMINAL	PREP.	
	MODIFICADOR	

El sustantivo nominalizado puede provenir de un evento (proceso, acción, acto de conciencia o relación) como en el caso de *sugerencia* (proveniente de *sugerir*), o de una cualidad, como en el caso de *individualismo* (proveniente de *individual*). Cabe destacar que no siempre el modificador a la derecha puede estar realizado por una preposición y un grupo nominal (como es el caso del ejemplo del Cuadro 3), sino que también puede estar realizado por un adjetivo:

CUADRO 4. Grupo nominal con un adjetivo como modificador.

Grupo nominal complejo	
<i>estudios</i>	<i>quevedescos</i>
NÚCLEO NOMINAL	ADJ.

En este ejemplo se puede observar que el adjetivo (*quevedescos*) contiene implícitamente el agente (*Quevedo*). Por lo tanto, el grupo nominal *estudios quevedescos* se puede reexpresar en forma de la cláusula *Se estudió a Quevedo*. Es éste el factor más importante en la búsqueda de las metáforas: que se puedan desempacar en la forma congruente, ya que en efecto, no todas las

nominalizaciones son metafóricas, y la manera de comprobar que lo son es poder desempacarlas (Christie y Derewianka, 2008). Sin embargo, no es obligatorio que el grupo nominal deba ser complejo para que se pueda desempacar, ya que existe un caso especial, que es cuando el deíctico de un grupo nominal indica posesión, como se ve en el Cuadro 5:

CUADRO 5. Grupo nominal con deíctico posesivo.

Grupo nominal simple		
<i>sus</i>	<i>inventos</i>	^DE SILVIO
DEÍCTICO: POSESIVO	NÚCLEO NOMINAL	POSEEDOR RECUPERADO

En este caso, el deíctico del grupo nominal *sus inventos* actúa como una referencia anafórica que alude al poseedor (*Silvio*), el cual puede ser recuperado en porciones de texto anterior. Aunque éste no es un caso de un grupo nominal complejo, sino de uno simple (ya que no contiene modificador a la derecha), la recuperación del poseedor anafórico posibilita el desempacado del grupo nominal (en el caso del ejemplo del Cuadro 5, se puede desempacar como *Silvio inventó*).

Como se puede observar, los grupos nominales con un agente semántico, ya sea explícito o implícito, son a los que más claramente se les puede hallar un correlato congruente. No obstante, tratándose de las metáforas realizadas por grupos nominales complejos, éstas no necesariamente incluyen un agente, ya que mientras que aquellas que los contienen se pueden desempacar en una forma cuya estructura contiene un sujeto, otras, que en lugar de contener un agente contienen un medio o rango (*range*), pueden ser desempacadas en una forma cuya estructura contenga un objeto directo:

CUADRO 6. Desempacado de una metáfora experiencial con un agente como sujeto.

Agente como sujeto			
	Forma metafórica		Forma desempacada
<i>la intención</i>	<i>de la autora</i>	→	<i>la autora</i> <i>intenta</i>
	COMPLEMENTO: AGENTE		SUJETO: AGENTE

CUADRO 7. Desempacado de una metáfora experiencial con un medio como objeto.

Medio como objeto				
Forma metafórica		→	Forma desempacada	
<i>la revisión</i>	<i>de los materiales</i>			<i>se revisan</i>
	COMPLEMENTO: MEDIO			OBJETO: MEDIO

En el Cuadro 6 se observa que en la metáfora *la intención de la autora* es el complemento el que explicita al agente (*la autora*), mientras que en la metáfora *la revisión de los materiales* del Cuadro 7 el complemento hace explícito al medio (*los materiales*). Entonces el medio, siguiendo a Halliday (1985, 1994), al igual que el agente, es un rol cuya función consiste en especificar el alcance que tiene un proceso.

## ► Procedimientos

Subsecuentemente en los procedimientos metodológicos del estudio, se tomó en cuenta el número de cláusulas finitas contenidas en cada uno de los textos para obtener una proporción ecuánime de metáforas en cada texto. Por ejemplo, si un texto muestra un total de 117 metáforas experienciales, contenidas en un total de 265 cláusulas, la división del número de metáforas entre el número de cláusulas reflejará que el texto contiene un 44% de metaforicidad (o lo que es igual, una proporción de 0.44 metáforas por cláusula). De esta manera, la longitud del texto no contamina los datos.

Una vez que se buscaron todas las metáforas experienciales siguiendo los criterios mencionados, éstas fueron clasificadas de acuerdo a dos particularidades: 1) aquellas metáforas cuyo modificador a la derecha contenía otra metáfora (metáfora compleja); y 2) aquellas metáforas que funcionaban como ‘punto de arranque’ de las oraciones (metáfora temática):<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Dado que en LSF existen diferentes opiniones sobre qué se considera como tema en la oración, en esta investigación se tomó en cuenta la definición de Eleonora Filice (véase su capítulo en este volumen), donde concibe al tema como punto de partida del mensaje.

CUADRO 8. Metáfora experiencial compleja (metáfora dentro de otra metáfora).

Metáfora compleja		
<i>otra muestra</i>	<i>de</i>	<i>la afición de Fuentes por el dibujo</i>
NÚCLEO	PREP.	METÁFORA EXPERIENCIAL
NOMINAL	MODIFICADOR	

CUADRO 9. Metáfora experiencial en posición temática.

Metáfora experiencial temática	
<i>El creciente interés de Fuentes por la más remota tradición cultural mexicana</i>	<i>se manifiesta ya desde el título "Los días enmascarados"...</i>
TEMA (METAFÓRICO)	REMA

En el Cuadro 8 se observa una primera metáfora que contiene como núcleo nominal *otra muestra*, y cuyo modificador es *de la afición de Fuentes por el dibujo*. Ahora bien, dentro de dicho modificador se encuentra incrustada una segunda metáfora con su propio núcleo (*la afición*) y su propio modificador (*de Fuentes por el dibujo*). Se consideró importante cuantificar estas construcciones dado que en ellas se observa una abstracción que va más allá de la metáfora convencional, en el sentido de que se trata de una codificación de la experiencia ‘doblemente metafórica’.

Por otro lado en el Cuadro 9 se observa una metáfora que se reviste de participante para actuar como punto de partida en la oración. En la LSF (Halliday, 1985, 1994), el punto de partida de las oraciones es llamado ‘tema’ (como opuesto a ‘rema’), y su estudio es relevante en cuanto a que es un elemento que sistematiza la organización de la información en los textos, de manera que los interlocutores puedan seguir el desarrollo del discurso de un modo coherente. Es por eso que también se decidió cuantificar las metáforas temáticas en este estudio.

## Resultados

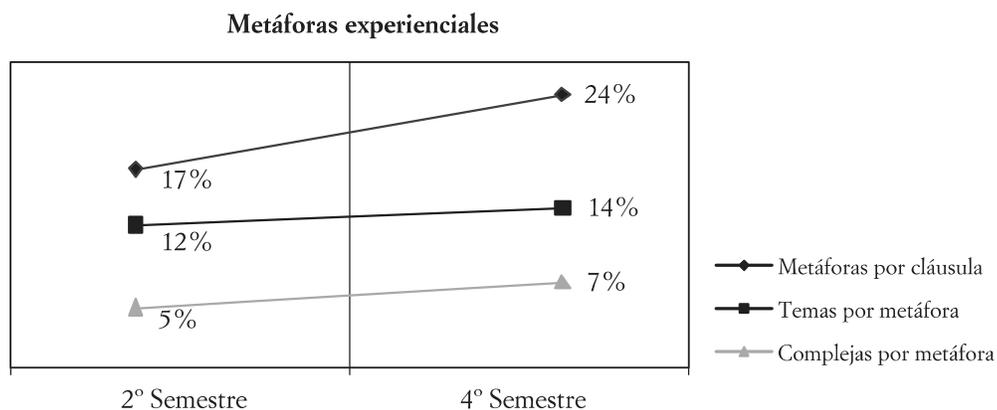
En esta sección se compara aquellos ensayos que fueron escritos por alumnos del segundo semestre de la carrera «ensayos principiantes» con aquellos

que fueron escritos por alumnos del cuarto semestre «ensayos intermedios». De la misma manera, se compara todos los ensayos estudiantiles (incluyendo tanto principiantes como intermedios: «ensayos estudiantiles» con los que fueron redactados por escritores expertos «ensayos modelo».

### ► Ensayos principiantes vs. ensayos intermedios

La Gráfica 1 muestra la comparación entre Ensayos Principiantes (EP) y Ensayos Intermedios (EI) en cuanto a los datos correspondientes a las metáforas de tipo experiencial, los cuales incluyen: 1) porcentaje de metáforas (metáforas por cláusula finita), 2) porcentaje de metáforas temáticas (temas por metáfora), y 3) metáforas complejas (complejas por metáfora). Cabe mencionar que los porcentajes presentados aquí corresponden a la suma de los porcentajes de cada uno de los textos dividida entre el número de textos. También hay que recordar que en cuanto al porcentaje de metáforas, éste se calculó dividiendo el número total de metáforas entre el número total de cláusulas finitas. Además, los porcentajes de metáforas temáticas y de metáforas complejas se calcularon haciendo la división entre el número total de metáforas (y no entre el número total de cláusulas).

GRÁFICA 1. Comparación entre ensayos principiantes y ensayos intermedios.



La Gráfica 1 nos muestra que los porcentajes correspondientes a los tres valores (metáforas por cláusula, temas por metáfora y complejas por metáfora) son más altos en los ensayos intermedios que en los ensayos principiantes. Para empezar, el porcentaje de metáforas en los ensayos intermedios es más alto por 7%, lo cual es bastante significativo dado que sólo cuatro de los 18 ensayos principiantes tuvieron más de 24% de metáforas experienciales (uno con 26%, otro con 28% y otro con 32%). Es evidente que tener ese año más de experiencia en la universidad resulta fundamental. Al parecer, en el tránsito del segundo al cuarto semestre los estudiantes desarrollan una mayor capacidad de abstracción que les permite escribir en un lenguaje más metafórico y objetivo, dando lugar a un mayor uso de metáforas experienciales.

Desde que se ingresa a la universidad, el conocimiento que se va adquiriendo es especializado. En el caso de los estudiantes de Letras (los participantes en esta investigación), las asignaturas impartidas en los primeros cuatro semestres<sup>5</sup> están muy enfocadas a la enseñanza de la Literatura. En el caso de la carrera de Letras Hispánicas, se imparte materias de Corrientes Generales de Literatura, Literatura Mexicana, Literatura Prehispánica, Literatura Medieval y Literatura Novohispana, Literatura Española de los Siglos de Oro, etc. Entonces, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer el registro académico mediante el *input* recurrente (constantes lecturas especializadas en el área) y mediante la práctica de su propia producción cuando se les solicita un trabajo escrito como evaluación final, que fue el caso de los ensayos aquí analizados.

El aumento del uso de la metáfora experiencial que se observa entre el segundo y el cuarto semestre puede ser el principio del camino a la integración a una comunidad de habla cuyos miembros son expertos en Literatura y se comunican con un lenguaje especializado y caracterizado por una manera metafórica de presentar la experiencia. Más adelante en este trabajo los porcentajes de metáforas experienciales que nos muestren los textos modelo

<sup>5</sup> Esta información corresponde al Plan de Estudios de 1999, al cual pertenecen las generaciones de los estudiantes cuyos textos fueron analizados en este estudio.

podrían indicarnos qué tan lejos se encuentran los estudiantes de lograr tal integración. Pero antes de esto, volvamos a la Gráfica 1.

Se tiene también que de las metáforas contenidas tanto en los ensayos principiantes como en los ensayos intermedios, precisamente hay un mayor porcentaje de metáforas tematizadas en los ensayos intermedios (14% *vs.* 12%). La diferencia es sólo de 2%, así que mientras que en los ensayos principiantes hay una metáfora tematizada por cada ocho, en los ensayos intermedios existe una por cada siete. Relativamente, tanto en los ensayos principiantes como en los intermedios las metáforas tematizadas son pocas. Entonces, se asume que la gran mayoría de las metáforas, al no aparecer en la posición temática, se presentan en la posición remática. De acuerdo con Halliday (1985, 1994), la posición menos marcada donde aparece la información nueva es la del rema. Así que en los ensayos estudiantiles, mientras que las elecciones temáticas son en su mayoría (por lo menos experiencialmente) congruentes, las metáforas se presentan como parte del foco de atención, *i.e.* como información nueva.

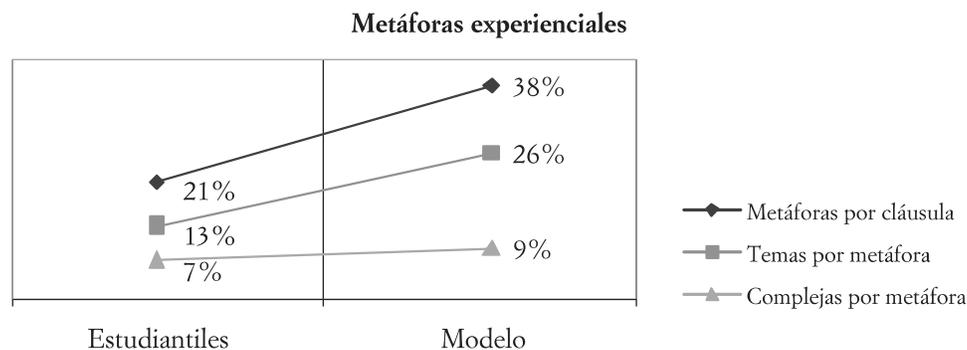
La Gráfica 1 también nos presenta que en los ensayos intermedios hay un 2% más de metáforas complejas (grupos nominales metafóricos que en su complemento contienen otra metáfora) que en los ensayos principiantes. Tanto en los ensayos principiantes como en ensayos intermedios los porcentajes de este tipo de metáforas son muy reducidos, y los datos obtenidos de los textos modelo que se presentarán más adelante sugieren que estas construcciones son en sí inusuales. Sin embargo, este tipo de metáforas pueden ser muestra de un paso ulterior hacia el pensamiento abstracto, y al mismo tiempo, ejemplo de la recursividad de las metáforas, la cual es posible dada la flexibilidad que tiene el grupo nominal de expandirse mediante la autocontención de otros grupos nominales.

## ► Ensayos estudiantiles *vs.* ensayos modelo

Ahora se presenta los datos de los ensayos estudiantiles, incluyendo esta vez tanto del segundo como del cuarto semestre, en relación a los de los ensayos

modelo. Esta vez, se puede decir que hay una mayor distancia entre la experiencia de los escritores de los textos a considerar que en la sección anterior, ya que mientras que los estudiantes se encontraban en las primeras etapas de la universidad al momento de producir sus ensayos, los autores de los textos modelo son normalmente académicos cuyo alto nivel de conocimiento y de expresión escrita les permite ser publicados en revistas arbitradas. La Gráfica 2 presenta los porcentajes totales de metáforas experienciales, de metáforas temáticas y de metáforas complejas:

GRÁFICA 2. Comparación entre ensayos estudiantiles y ensayos modelo de acuerdo a los datos de las metáforas experienciales



Aquí se observa que al fundirse los porcentajes de metáforas experienciales de los ensayos principiantes e intermedios, el resultado es de 21%, *i.e.* 4% más que los principiantes y 3% menos que los intermedios. Al comparar, se observa que es una gran ventaja la que sacan los valores en los ensayos modelo (excepto por metáforas complejas). Los ensayos modelo tienen 17% más de metáforas experienciales que los ensayos estudiantiles, lo cual es bastante significativo ya que, a excepción de un ensayo estudiantil (que obtuvo 39% de metáforas experienciales), ningún otro logró un porcentaje tan alto como 38%; lo máximo que se alcanzó fue 33% por dos de los ensayos estudiantiles.

Se dijo ya que el aumento de ME que se observó en los ensayos de cuarto semestre en relación a los de segundo puede indicar el principio de la inte-

gración de los estudiantes a una comunidad en la que se escribe con muchas metáforas, como se observa en los ensayos modelo. Ahora bien, el grado de metaforicidad experiencial en los ensayos modelo puede servir como referencia para el cálculo de la distancia que a los estudiantes les queda por recorrer. Burdamente, si se piensa en el 17% que hay de diferencia entre los ensayos estudiantiles y los ensayos modelo en cuanto a metáforas, el camino por recorrer es largo, pero se trata de estudiantes del segundo y del cuarto semestre, así que existe el tiempo suficiente para recorrer tal distancia, considerando que, como se vio arriba en la Gráfica 1, en un año académico hubo un aumento de 7% (aunque no se trata de los mismos sujetos, la diferencia entre los de segundo y los de cuarto es significativa: 17% *vs.* 24%).

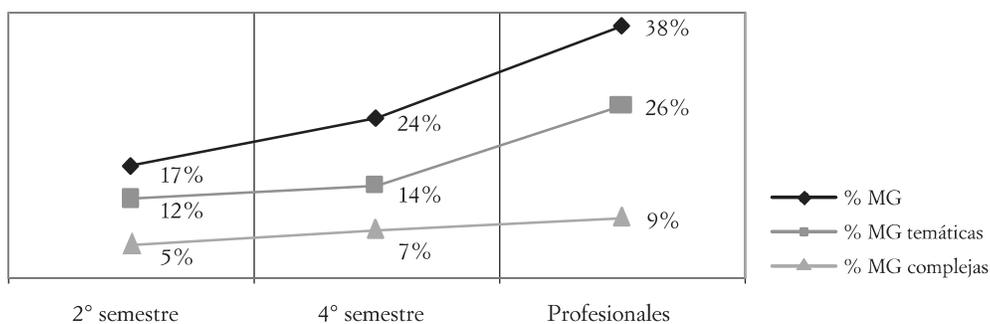
También el porcentaje de metáforas tematizadas es por mucho mayor en los ensayos modelo que en los ensayos estudiantiles (26% *vs.* 13%), siendo exactamente el doble. Así, se tiene que los escribientes de los textos modelo tematizan una cuarta parte de sus metáforas, o una de cada cuatro. Si se compara estos datos con los de otro estudio sistemicista (Filice, 2008), se observará que en él también los textos modelo tuvieron un alto porcentaje de metáforas. (Filice, 2008) analizó todos los temas de cinco ensayos modelo del área de Geografía, y encontró que dentro de los 1,220 temas que éstos incluían, 389 eran metafóricos (*i.e.* el 32% de los temas resultaron metafóricos).

El tercer dato, el del porcentaje de metáforas complejas, también es más alto en los ensayos modelo que en los ensayos estudiantiles, aunque esta vez no es mucha la diferencia (9% *vs.* 7%). Se confirma aquí entonces que este tipo de construcciones resulta inusual no sólo en la escritura estudiantil sino también en la profesional. Sin embargo, el aumento del porcentaje según la experiencia del escribiente (5% en ensayos principiantes, 7% en ensayos intermedios y 9% en ensayos modelo) nos dice que conforme aumenta la capacidad de abstracción de los escribientes, a su vez la cantidad de metáforas se va incrementando hasta el punto en que superponen unas con las otras, realizadas como grupos nominales que en extensión pueden alcanzar longitudes vastas.

## Discusión y conclusiones

En conjunto, cuando se compara los porcentajes de metáforas, metáforas temáticas y metáforas complejas en todos los ensayos, se observa que todos estos valores aumentan de acuerdo a la experiencia del escribiente. Siguiendo la Gráfica 3, los ensayos escritos por estudiantes de segundo semestre tienen los valores más bajos, los de cuarto semestre están a la mitad, y los profesionales presentan los valores más altos.

GRÁFICA 3. Porcentajes de metáforas en los ensayos



Según la Gráfica 3, en primer lugar se nota que el porcentaje de metáforas aumenta de acuerdo a la experiencia de los «escribientes». Esto sugiere que conforme ellos avanzan en el desarrollo de su alfabetización avanzada, su discurso se vuelve más abstracto y objetivo, ya que, de acuerdo a Colombi (2006), precisamente éste es uno de los efectos del uso de las metáforas. En segundo lugar, entre más experiencia tienen los escribientes, mayor es el número de metáforas temáticas que usan. Ravelli (2003) ya ha mencionado que la metáfora gramatical no es el único factor que hace bueno a un texto escrito, sino también el manejo de la estructura temática y de la información. Entonces, como la Gráfica 3 muestra, los escribientes con mucha experiencia no sólo usan más metáforas, sino que las colocan en posiciones estratégicas para hacer sus textos más dinámicos y mejor organizados. Por último, el porcentaje de ME complejas también se incrementa según la experiencia.

Este hecho sugiere que los escribientes con más pericia explotan todo el potencial de expansión e incrustación que posee el grupo nominal, permitiendo que más metáforas funcionen como modificadores del núcleo nominal, y que así aumente la complejidad interna de los grupos nominales.

Significativamente el estudio reveló que existen variaciones en el uso de la metáfora experiencial: 1) por estudiantes de segundo y de cuarto semestre, y 2) entre estudiantes y expertos. Además, otro hallazgo fue que la gran mayoría de las metáforas contienen nominalizaciones más que adjetivaciones<sup>6</sup>, lo cual coincide con el comentario de Halliday de que “la nominalización es la herramienta más poderosa para crear MG” (1994: 352). Al parecer, la nominalización de la experiencia juega un papel importante tanto en el desarrollo de la alfabetización avanzada como en la construcción de significados en el registro académico.

La pertinencia de los resultados pudo observarse en la constancia de las frecuencias calculadas en los diferentes subcorpus. Es decir, la creciente metaforización experiencial de acuerdo a la experiencia del escribiente no sólo se muestra con los altos porcentajes de los ensayos intermedios en relación con los ensayos principiantes, sino también con los altos porcentajes de los ensayos modelo en relación a los ensayos estudiantiles.

Aunque la correlación positivamente proporcional entre la frecuencia de metaforización experiencial y la experiencia del escribiente ya había sido hipotetizada según estudios previos (Ignatieva, 2008a, 2008b, 2010, 2012; Filice, 2008), este estudio confirmó la validez de este fenómeno. Además, el estudio mostró dos fenómenos importantes que no habían sido previstos: la variación en la complejidad estructural y en la tematización de los grupos nominales metafóricos. Como se vio, tanto las metáforas complejas como las temáticas aumentan según la experiencia del escribiente.

Por último, los valores obtenidos en el estudio nos permiten hacer predicciones acerca del contexto en que se produce tales estructuras léxico-

<sup>6</sup> Aunque en el estudio no se planteó hacer la cuenta exacta de las metáforas que contenían nominalizaciones y las que contenían adjetivaciones, las primeras abarcan por lo menos la tercera parte del total.

gramaticales. Siguiendo la idea de Eggins y Martin (1997), un buen análisis es aquel que permite tanto predicciones textuales como deducciones contextuales. Por un lado, por predicciones textuales se refieren a que una vez determinados los contextos situacional y cultural, se puede tener una idea del tipo de elecciones léxico-gramaticales. Por ejemplo, en nuestro caso, al determinar que un texto pertenece al registro académico en México (y más específicamente, en la UNAM), al área humanística de Literatura, al género *ensayo*, producido por un estudiante de Letras, es posible determinar el grado de metaforización del significado experiencial. Inversamente, la deducción contextual se refiere a que una vez establecidas las elecciones léxico-gramaticales, se puede tener una idea de las fuentes contextuales situacionales y culturales. En nuestro caso, los grados de metaforización de los significados que encontremos en un texto podrían darnos una idea de sus circunstancias de producción. Ésta es una manera de ejemplificar la que es la motivación principal de toda gramática funcional, *i.e.*, la relación entre texto y contexto.

## Referencias

- Colombi, C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: the Contribution of Halliday and Vygotsky* (147-153). London: Continuum.
- Colombi, C. & Ignatieva, N. (2006). El lenguaje de las Humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional. Proyecto conjunto entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- Eggins, S. & Martin, J. R. (1997). Genres and Registers of Discourse. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Structures and Process. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction* (Vol. 7, 231-256). London: SAGE Publication.

- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2009)
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and Linguistics: a Functional Perspective. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (339-424). Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Halliday, M. A. K. (1998a). Language and Knowledge: the 'Unpacking' of Text. En J. Webster (Ed.), *The Language of Science: Collected Works of M. A. K. Halliday*, (Vol. 5, 24-48). Pekin: Peking University Press, 2004.
- Halliday, M. A. K. (1998b). Things and Relations: Regrammaticising Experience as Technical Knowledge. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (185-235). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Ignatieva, N. (2008a). A Systemic Functional Analysis of College Students' Literature Essays in Spanish. En N. Norgaard (Ed.), *Systemic Functional Linguistics in Use. Odense Working Papers in Language and Communication* (Vol. 29, 420-433). Odense: University of Southern Denmark.
- Ignatieva, N. (2008b). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25, 176-195.
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémico funcional. *Lingüística Mexicana*, V(1), 91-109.
- Ignatieva, N. (2012). Academic Student Writing in Spanish in Terms of Success and Failure from the Functional Perspective. *Sino-US English Teaching*, 9(1), 821-832.

- Prozorova, L. A. (1997). If Not Given then What? Things that Come First in Academic Discourse. En A. Duszak (Ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse* (305-322). New York: Mouton de Gruyter.
- Ravelli, L. J. (2003). Renewal of Connection: Integrating Theory and Practice in an Understanding of Grammatical Metaphor. En A. M. Simon-Vandenberghe, M. Taverniers & L. Ravelli (Eds.), *Grammatical Metaphor: Views from Systemic Functional Linguistics (Current Issues in Linguistic Theory)* (37-64). Amsterdam: Benjamins.
- Ravelli, L. J. & Ellis, R. A. (Eds.) (2004). *Analysing Academic Writing. Contextualized Framework*. London: Continuum.