



Metáfora gramatical ideacional: Un recurso clave para la alfabetización avanzada y académica*

Ideational grammatical metaphor: A key resource for advanced and academic literacy

Valeska Müller González

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

CHILE

valeska.muller@ulagos.cl

Recibido: 07-VIII-2017 / **Aceptado:** 23-III-2018

DOI: 10.4067/S0718-09342019000100109

Resumen

La metáfora gramatical ideacional (Halliday, 1994/1985, 1998) es un recurso lingüístico propio del registro académico, que implica ‘objetualizar’ los significados experienciales y volver menos impugnables los significados lógicos. El dominio de este recurso es importante para lograr un estado de alfabetización avanzada y académica en las diferentes disciplinas, por lo que esta investigación se propone identificar y caracterizar diez tipos de metáfora gramatical ideacional (experiencial y lógica) en la escritura de estudiantes chilenos en las áreas de Biología e Historia y en tres etapas de formación, a saber, I° y III° año de enseñanza media y 3° año de educación universitaria. Los hallazgos muestran que los estudiantes utilizan de manera intuitiva distintos tipos de metáforas desde I° medio, sin embargo, el uso de metáforas gramaticales ideacionales lógicas no siempre es coherente o adecuado. En Historia, al igual que en Biología, se aprecia una constante vacilación entre las formas congruentes y metafóricas y se identifica, en el nivel universitario, un tipo de metáfora característica del discurso histórico.

Palabras Clave: Lingüística educacional, alfabetización académica, lingüística sistémico funcional, metáfora gramatical ideacional, didáctica de la lengua.

Abstract

Ideational grammatical metaphor (Halliday, 1994/1985, 1998) is a linguistic resource of the academic register, which implies 'objectifying' the experiential meanings and become less contestable logical meanings. The domain of this resource is important to achieve a state of advanced and academic literacy in different disciplines, so this research aims to identify and characterize ten types of ideational grammatical metaphor (experiential and logical) in Chilean students writing in the areas of Biology and History and in three stages of formation, namely, 9th and 11th high school grades and 3rd year of university education. The findings show that students intuitively use different types of metaphors from 9th grade, however, its use is not always consistent or appropriate. In history, as well as in Biology, a constant vacillation between congruent and metaphorical forms can be seen and, at the university level, a type of characteristic metaphor of the historical discourse is identified.

Key Words: Educational linguistics, academic literacy, systemic functional linguistics, ideational grammatical metaphor, language teaching.

INTRODUCCIÓN

El tema de la siguiente propuesta se sitúa en el ámbito de los estudios acerca de la alfabetización desde la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994/1985) y la Teoría del Registro y el Género (Eggin & Martin, 2000), que coinciden en señalar el papel clave de la metáfora gramatical ideacional (en adelante, MGI) para construir un conocimiento ajeno al sentido común, del tipo del que utiliza el registro académico (Halliday, 1994/1985; Thompson, 1996; Christie, 1998; Rose, 2000; Schleppegrell, 2004; Martin & Rose, 2007). Entre los investigadores existe consenso acerca de que dicho registro constituye un tipo de lengua que debemos enseñar explícitamente a nuestros estudiantes para dar acceso al mundo del conocimiento o, incluso, y ya desde el punto de vista de la alfabetización crítica, para producir lectores y escritores que puedan aprender a reconocer y resistir las posiciones de lectura construidas por los textos (Macken-Horarik, 1998). Es por ello que uno de los mayores desafíos para los estudiantes consiste en aprender este nuevo lenguaje con el cual las tareas de leer y escribir les permitan adquirir y producir conocimiento y formar parte de una cultura educativa. En este contexto, conocer los tipos de MGIs empleados por los estudiantes de enseñanza media y universitaria permite dar una mirada al modo como la escritura estudiantil se apropia de este recurso en su proceso de alfabetización académica.

Este estudio busca responder a las siguientes cuestiones: ¿cuáles son los tipos de MGIs que se utilizan en la escritura estudiantil?, ¿los diferentes tipos de MGIs están presentes en la enseñanza media y universitaria?, ¿qué particularidades presentan los distintos tipos de MGIs en las áreas de conocimiento de Biología e Historia? Para ello, trabajamos sobre la base de 9 pruebas de cada uno de los niveles y áreas en estudio, esto es, 54 pruebas en total.

La selección de los diferentes niveles educativos se fundamenta en las afirmaciones de Schleppegrell (2004), quien señala que a medida que los niños progresan en sus años de escolaridad, deben involucrarse en formas de significar y tareas de alfabetización cada vez más avanzadas, en las cuales la lengua y los otros recursos se usan de manera cada vez más lejana a la interacción informal cotidiana, por lo que podrían existir tipos de metáfora que no son utilizadas en los niveles menos avanzados. Estos niveles se identifican en el corpus como I (Iº medio), III (IIIº medio) y U (Universidad).

Las áreas en estudio –Biología (BIO) e Historia (HC)– responden al interés por abordar el uso de los tipos de MGIs en disciplinas distintas, puesto que se trataría de estructuras de conocimiento jerárquicas y horizontales, asociadas a diferentes tipos de aprendizaje, de acuerdo con los planteamientos de Bernstein (1999), que inspiran el trabajo de Martin y Rose (2012) acerca de la escritura de estudiantes.

La investigación sobre la MGI en textos estudiantiles en español se ha centrado en tres tipos de metáforas: conjunciones realizadas como procesos, cualidades y procesos realizados como entidades nominales (Moss, Barletta, Chamorro & Mizuno, 2013; Rodríguez-Vergara, 2014; Ignatieva & Colombi, 2014), con excepción del estudio de Colombi (2006) que aborda este recurso de manera más exhaustiva. Dado lo anterior, una visión que integre otros tipos de MGIs, como la que se propone este estudio, arrojará nuevas luces acerca de este recurso y su utilización. Contar con este conocimiento es útil para proyectar una enseñanza explícita de la MGI que ponga de manifiesto el modo como este recurso contribuye y refleja la construcción y/o recontextualización del conocimiento.

1. Marco teórico

1.1. Metáfora gramatical

Desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (en adelante, LSF), el lenguaje consiste en un sistema estratificado en el que el plano del contenido se divide en una semántica, la interfaz con el mundo de la experiencia humana y de las relaciones sociales, y una gramática, que es un nivel puramente abstracto de la organización. Ambos niveles –semántica y gramática– están acoplados a través de una relación de congruencia, pero pueden ser desacoplados y reacoplados de diferentes maneras, a las que Halliday denomina ‘metáfora gramatical’ (en adelante, MG). Halliday (1994/1985) y Halliday y Mathiessen (2004) describen la relación entre léxico-gramática y semántica como ‘natural’¹, es decir, congruente, pero señalan que en ocasiones pueden producirse tensiones dentro del sistema. Estas tensiones corresponden a metáforas gramaticales (Martin, 1997) y son inherentes a un sistema estratificado (Halliday, 1998).

El concepto de metáfora gramatical fue introducido por Halliday (1985). En su obra, la MG se define como un tipo de metáfora que complementa a la metáfora léxica y “en la que la variación es básicamente gramatical, aunque frecuentemente también conlleva cierta variación léxica” (Halliday, 1994/1985: 342). Para el autor, la MG no se observa ‘desde abajo’, esto es, como variación en el significado de una expresión dada; sino, más bien, ‘desde arriba’, esto es, “como variación en la expresión de un significado dado” (Halliday 1994/1985: 342). Por tanto, la MG se verifica a nivel de la expresión de los significados, dado que para cualquier configuración semántica existirán diferentes realizaciones en la léxico-gramática, algunas de ellas más típicas o congruentes y otras menos típicas o metafóricas (Cegarra, 2011).

Halliday reconoce que ‘lo típico’ es un concepto difícil de definir pero que, sin embargo:

“los hablantes reconocen patrones típicos de verbalización, y esto es lo que estamos llamando ‘formas congruentes’ (...) al reconocer lo que es congruente, reconocemos, también, que hay otras posibilidades, donde el patrón típico no ha sido usado” (Halliday, 1994/1985: 343).

En consecuencia, la metáfora gramatical consiste en una transferencia en virtud de la cual una configuración semántica pasa a ser expresada por un elemento léxico-gramatical no congruente. Para comprender la metáfora gramatical es necesario tener en cuenta la versión más congruente, que, según Thompson (1996), corresponde a aquella que presenta los significados de manera más cercana a los eventos del mundo exterior.

1.1.1. La metáfora gramatical ideacional

La metáfora gramatical, desde la metafunción ideacional, se relaciona con la variación gramatical entre las formas congruentes y no congruentes en las configuraciones de transitividad. Considerando que toda configuración semántica posee al menos una realización ‘congruente’ en el componente léxico-gramatical, es posible afirmar que la gramática realiza de manera típica los procesos como verbos o grupos verbales, los participantes como sustantivos o grupos nominales, las circunstancias como adverbios o grupos preposicionales, las cualidades como adjetivos y las conexiones lógicas como conjunciones (Martin, 1992). En la siguiente Figura 1 se observan algunas de estas realizaciones gramaticales congruentes de significado:

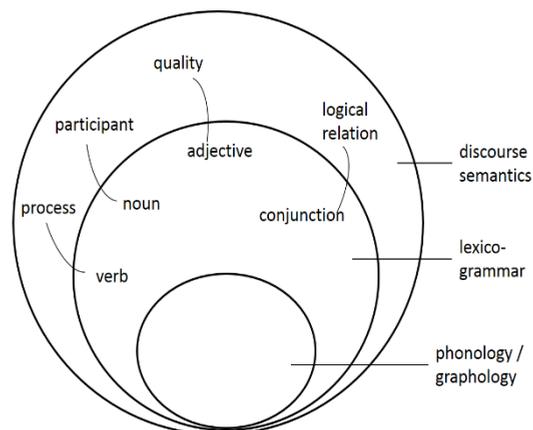


Figura 1. Relación congruente entre el estrato léxico gramatical y el discursivo semántico (Martin, 2007: 52).

Desde el punto de vista ideacional, la gramática tiene el poder de construir semióticamente la experiencia, pero asimismo puede deconstruirla y reconstruirla. De hecho, como se ha mencionado, la metáfora gramatical es, a la vez, un recurso y un proceso, por el cual los conceptos son reconstruidos semióticamente en una gramática que podemos denominar ‘no congruente’. Se trata, por tanto, de un recurso léxico-gramatical que utilizan los hablantes para expandir el potencial de significado de una lengua, un recurso de re-gramaticalización y re-semantización, asociado a un estadio avanzado en el proceso de adquisición de una lengua y preferido por los géneros especializados que utilizan la modalidad escrita y en cuyo marco los interlocutores configuran una relación de asimetría respecto del conocimiento.

En efecto, el uso de MGIs sería, de acuerdo con Halliday (1994/1985), característico del lenguaje adulto en oposición a la expresión congruente de los niños. Su origen y desarrollo, sin embargo, no residiría en el lenguaje adulto cotidiano sino en el discurso especializado, ya que este tipo de metáfora se encuentra particularmente en el discurso científico, y puede haber evolucionado en ese contexto (Halliday & Martin, 1993). La causa de este desarrollo estaría, según los autores, en la necesidad de encontrar una expresión gramaticalmente adecuada de las secuencias de razonamiento características del proceso de investigación científica. Esto es posible gracias a que una función semántica puede ser realizada por más de una función sintáctica, de tal manera que las MGIs permiten realizar los procesos, cualidades y circunstancias como sustantivos o grupos nominales; los procesos y circunstancias como adjetivos; las circunstancias como verbos o grupos verbales; y las conexiones lógicas como verbos o grupos verbales, como grupos preposicionales, como adjetivos o como sustantivos o grupos nominales (ver algunas de estas realizaciones en la Figura 2):

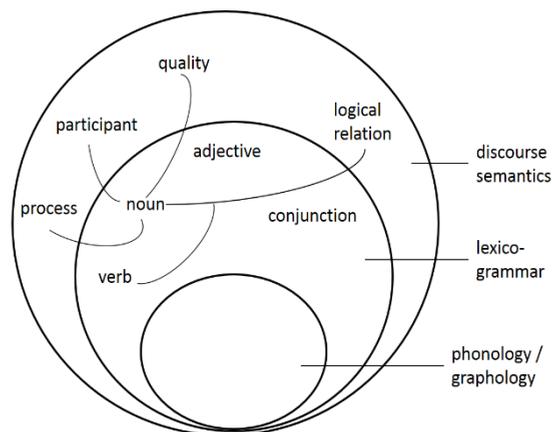


Figura 2. Relación no congruente (en tensión) entre el estrato léxico gramatical y el discursivo semántico (Martin, 2007: 52).

Entre la forma metafórica (no congruente) y su agnado² congruente, podemos encontrar formas intermedias que demuestran que el proceso de metaforización es un asunto de grados, como señala Thompson (1996). El proceso seguido desde la forma metafórica hasta el agnado congruente se conoce como desempacado (Halliday, 1998) e implica deconstruir las representaciones que se encuentran en acoplamiento cruzado entre ambos estratos. Tal desempacado, como indica Halliday (1998), no es una operación única y no es fácil determinar hasta qué punto la metáfora puede ser desempacada.

1.1.2. Tipos de metáfora gramatical ideacional

De acuerdo con el análisis que Halliday (1998) plantea de la MGI, los movimientos metafóricos se dan de izquierda a derecha en el siguiente orden (ver Figura 3):



Figura 3. Movimiento metafórico en la MGI.

Esto significa que: 1) cualquier elemento semántico puede ser interpretado como si fuera una entidad (i.e., gramaticalizado como sustantivo); 2) un conector, una circunstancia o un proceso pueden interpretarse como si fueran una cualidad (i.e., gramaticalizados como un adjetivo); 3) un conector o una circunstancia pueden ser interpretados como si fueran un proceso (i.e., gramaticalizados como verbo); 4) un conector puede interpretarse como si se tratara de una circunstancia (i.e., gramaticalizado como una preposición, en un sintagma preposicional). Pero no a la inversa, dado que la tendencia general de la metáfora gramatical es hacia la

entificación. El nombre es la categoría más metafórica y atractiva y todo lo demás puede terminar como un nombre.

Los distintos movimientos metafóricos señalados anteriormente dan origen a diez diferentes tipos de metáforas³. Entre ellos, el movimiento de circunstancias, procesos y cualidades corresponde a MGIs experienciales (en adelante, MGIE); en tanto, el movimiento de conectores, corresponde a MGIs lógicas (en adelante, MGIL).

El cambio metafórico que se produce al pasar de una categoría gramatical a otra, implica dos tipos de movimiento gramatical: ‘un movimiento de rango’ (una secuencia de cláusulas se reconstruye como una figura –una cláusula simple– y las cláusulas se reconstruyen como grupos) y ‘un movimiento de función/clase’ (los elementos que cumplen una función en la cláusula se reconstruyen con una función en el grupo nominal y el conector se reconstruye como proceso de una cláusula simple). Sin embargo, para Halliday, este fenómeno no corresponde a una transformación puramente formal, sino a una reasignación de la semántica sobre la léxico-gramática y es por eso que refiriéndose a ella utiliza el término ‘reconstrucción’. Como lo expresa Ravelli (1988: 134):

“las formas metafóricas transferidas son esencialmente variaciones en la forma gramatical ‘sistemáticamente relacionadas en significado’ y ‘co-representacionales con las formas congruentes”.

De tal manera, en las nominalizaciones la idea de un proceso sigue estando codificada en el lenguaje aunque sea realizada como cosa.

2. Marco metodológico

El propósito de este trabajo investigativo es identificar y caracterizar los tipos de MGIs que utilizan los estudiantes de enseñanza media y universitaria, en contextos de evaluación escrita individual, en las disciplinas de Biología e Historia. Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo, con muestra intencionada.

2.1. Corpus

El corpus de esta investigación está constituido por un total de 54 pruebas, 9 de ellas de cada uno de los tres niveles abordados (I° medio, III° medio y 3° año de la Universidad) y de cada una de las dos áreas (Biología e Historia). Las pruebas de educación media fueron obtenidas en un liceo mixto de excelencia académica y las de nivel universitario corresponden a las carreras de Licenciatura en Ciencias Biológicas y Licenciatura en Historia, de una Universidad perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

2.2. Identificación y análisis de metáforas gramaticales ideacionales

Para el procesamiento del corpus se procedió a separar los textos estudiantiles en complejos clausales y examinar la presencia de los diferentes tipos de MGIs, aplicando el test de la derivación (Ravelli, 2003) en los casos de procesos y cualidades realizados como entidades nominales, y el test de la agnación para todos los tipos de MGIs.

Por una parte, el test de la derivación confirma si la metáfora gramatical tiene una forma alternativa congruente de la que está derivando (información > informar) (Ravelli, 1988). Por otra parte, el test de la agnación permite determinar si la metáfora gramatical puede ser desempacada a un agnado congruente, basándose en la idea de que la forma no congruente será una alternativa semántica a su correspondiente forma congruente (Ravelli, 1988). La aplicación de ambos tests es indispensable ya que, como señala Derewianka (2003), la misma palabra puede ser un ejemplo de transcategorización⁴, en un contexto, y un ejemplo de metáfora gramatical, en otro. En consecuencia, “si una expresión es metafórica o no depende de su contexto de uso” (Derewianka, 2003: 190) y habría una clara diferencia entre aquellas expresiones que pueden ser ‘glosadas’, es decir, que no involucran un movimiento de las estructuras gramaticales, y aquellas que pueden ser ‘desempacadas’, donde se produce una reconfiguración de los elementos estructurales, como es el caso de la MGI.

Conjuntamente con la aplicación de ambos tests, que quedaron representados en la matriz de análisis, se procedió a etiquetar los tipos de MGIs presentes en el corpus, considerando el orden de la Tabla 1:

Tabla 1. Ordenamiento de los tipos de MGIs en estudio.

Nº	Tipo de MGI	Nº	Tipo de MGI
1	cualidad realizada como entidad nominal	6	circunstancia realizada como cualidad
2	proceso realizado como entidad nominal	7	conector realizado como cualidad
3	circunstancia realizada como entidad nominal	8	circunstancia realizada como proceso
4	conector realizado como entidad nominal	9	conector realizado como proceso
5	proceso realizado como cualidad	10	conector realizado como circunstancia

De esta manera, los resultados mostraron la existencia de algunos complejos clausales en los cuales no se verificaba la presencia de MGIs y otros que presentaban 1 o más tipos de MGIs. A continuación en la Tabla 2 se observa un ejemplo de la matriz de análisis que fue sometida a revisión y juicio experto. En la primera columna se identificó el corpus y el complejo clausal sometido a análisis. A continuación, el complejo clausal, la aplicación del test de la agnación, el tipo de MGI identificado, el cambio de clase gramatical que el tipo de MGI involucra y el test de la derivación para los tipos de MGI correspondientes.

Tabla 2. Ejemplo de la matriz de análisis sometida a juicio experto.

Corpus	TEXTO (en complejos clausales)	Test de la Agnación	Tipo MGI	Cambio de clase	Test de la Derivación (solo tipos 2 y 5)	Revisor 1	
						SI	NO
HC-U8-1	El teatro sería el medio privilegiado por la elite para la transmisión de los nuevos valores como la razón y el orden público.	El teatro sería el medio que la elite privilegia para que los nuevos valores, como la razón y el orden público, se transmitan.	5	verbo-adjetivo	privilegiar-privilegiado	SI	NO
			2	verbo-nombre	transmitir-transmisión	SI	NO
BIO-III5-6	En conclusión, el factor selectivo que provocaba atracción en las hembras era el largo de la cola que tenía el pájaro.	En conclusión, el factor que seleccionaba y que, en consecuencia, atraía a las hembras era la larga cola que tenía el pájaro.	5	verbo-adjetivo	seleccionar-selectivo	SI	NO
			9	conjunción-verbo	X	SI	NO
			2	verbo-nombre	atraer-atracción	SI	NO
			1	adjetivo-nombre	X	SI	NO

La matriz de análisis fue sometida a revisión por parte de dos investigadores del área de lingüística, capacitados previamente en los tests de reconocimiento de los tipos de MGIs. Los casos que presentaron divergencias fueron analizados en reuniones presenciales, realizando los ajustes necesarios y llegando a consenso pleno. Posteriormente, los resultados fueron sometidos a juicio experto con el fin de revalidar las etiquetas propuestas. Para ello, se contactó a cuatro académicos que realizan docencia en el área de Morfosintaxis del Español, y se les entregó información detallada sobre los tipos de MGIs y su identificación. Los expertos debían señalar en una columna añadida a la matriz de análisis, su acuerdo (sí) o desacuerdo (no) con el tipo de MGI identificado (ver Tabla 2). Una vez obtenidos los datos de expertos, se midió la concordancia de la evaluación, considerándose aceptable el 100% de acuerdo. Los datos con menos puntaje, no forman parte de esta comunicación.

3. Discusión y análisis

A continuación se presentan y caracterizan los diferentes tipos de MGIs identificados en el corpus de pruebas de estudiantes. Se ha utilizado negrita y subrayado para identificar las metáforas que se están examinando y negrita simplemente para indicar el agnado congruente. Entre paréntesis se indica a qué corpus pertenece el ejemplo presentado.

3.1. Metáforas gramaticales ideacionales experienciales (MGIE)

a) Cualidades realizadas como entidades nominales

Los ejemplos de este tipo de metáforas son escasos en el corpus en estudio, y la mayoría tiene que ver con expresiones que se encuentran en las consignas. Entre las metáforas de este tipo utilizadas por los estudiantes, destacan aquellas con frase preposicional, en las cuales aparecen dos entidades nominales (**velocidad** del viento (BIO-I); **largo** de la cola (BIO-III); **rapidez** de la agricultura (HC-I)) que en su forma congruente corresponden a un núcleo nominal y su cualidad.

En el nivel universitario se reportan casos donde el agnado congruente requiere reconstruir un proceso relacional que ha sido omitido. Así, por ejemplo, en ‘consiste en la **asimetría** con respecto a los componentes de una célula en sus distintos polos’ (BIO-U), cuya forma congruente corresponde a ‘consiste en que los componentes de una célula en sus distintos polos son **asimétricos**’; o en ‘lo que es demostrativo de la **ambigüedad** de la elite’ (HC-U), cuyo agnado congruente es ‘lo que demuestra que la elite es **ambigua**’. Como se aprecia, la metaforización implica centrarse en la característica de una entidad, con el fin de que, al interior del discurso, esta destaque en primer plano.

La mayoría de los ejemplos de uso de este tipo de metáfora corresponden a procesos relacionales donde la metáfora ocupa el lugar de Valor (*Value*) o Atributo. Predomina en ellos el interés por mostrar cómo son las entidades, más que decir qué son. En parte, esto tiene que ver con las demandas de las consignas de trabajo; sin embargo, no se trata de un uso frecuente.

b) Procesos realizados como entidades nominales

Los procesos realizados como entidades nominales representan el tipo de MGI experiencial más común. En él se aprecian con mayor claridad los cambios de rango, ya que la figura (cláusula simple) de la expresión congruente se realiza como un participante en la expresión no congruente. Las MGIs de este tipo corresponden a nominalizaciones deverbales, aunque –al igual que en el caso de las nominalizaciones deadjetivales– no todas las nominalizaciones deverbales constituyen MGI, ya que como se ha sostenido “si una expresión es metafórica o no depende de su contexto de uso” (Derewianka, 2003: 190). De cualquier manera, comparten con ellas las características que los estudiosos ya han observado: condensación, abstracción, objetivización, ambigüedad, desagantivización e indeterminación temporal, (Thompson, 1996; Di Tullio, 1997; Halliday, 1998; Picallo, 1999; Ghio & Fernández, 2005; García Negroni, Hall & Marín, 2005; Colombi, 2006).

Para este tipo de MGI podemos distinguir, en primer término, en el corpus estudiantil, aquellas en las que el nombre presenta un determinante que no deriva de un proceso ni de una cualidad ni de una circunstancia y, por tanto, no constituye

metáfora. En la expresión congruente, este determinante puede en ocasiones cumplir el rol de Sujeto o de Objeto. En la mayoría de los casos, es nuestro conocimiento de mundo el que nos permite asignar al determinante una u otra función. Así, sabemos que en el agnado congruente de **planteamientos** militares (HC-III), ‘militares’ cumple la función de Sujeto (los militares **plantean**) o que en **reformas** borbónicas (HC-U), los Borbones cumplen la función de Sujeto (los Borbones **reforman**); no obstante, esto no siempre resulta transparente. En **control** social (HC-U), por ejemplo, existe la posibilidad de que el agnado congruente corresponda a ‘la sociedad **controla**’ o a ‘se **controla** a la sociedad’. La ambigüedad resultante en la expresión metaforizada es consecuencia de la abstracción inherente a la nominalización de procesos. En casos como este, el contexto es crucial para una correcta interpretación.

En Biología, encontramos escasos ejemplos de este tipo, tal como **producción** fotosintética (BIO-I), y algunos de ellos se encuentran fuertemente lexicalizados, tales como **cambios** genéticos (BIO-III) y **desarrollo** embrionario (BIO-U).

En segundo término, están aquellas MGIs en que el nombre-metáfora puede aparecer determinado por un grupo preposicional cuya ‘cabeza’ (‘head’) no proviene de otro proceso, de una cualidad o circunstancia, es decir, no corresponde a una metáfora. El determinante frase preposicional más común en los procesos realizados como entidades nominales es el que aparece encabezado por preposición ‘de’. También se encuentran casos de preposición ‘entre’, ‘en’, ‘a’. En este último caso (‘a’), la frase preposicional desempeña la función de Objeto. En el caso de ‘entre’, la frase preposicional desempeña en el agnado congruente la función de Sujeto (no se produce un **desequilibrio** entre las especies (BIO-I), las especies no se **desequilibran** ‘entre sí’); no obstante, se hace necesario reforzar la idea con la frase ‘entre sí’, lo que indica que ciertas preposiciones aportarían matices de significación que permitirían especificar mejor los roles semánticos de los participantes. Esto no ocurre con la preposición ‘de’, que si bien es la más común, es también la más ambigua, perdiendo en especificación lo que gana en extensión.

La ambigüedad de la preposición ‘de’ en las nominalizaciones es un problema que ha sido señalado por Moss et al. (2013) y que tiene que ver con la ambigüedad que ya comentábamos a propósito de los determinantes directos no metaforizados: ¿la entidad nominal que sigue a ‘de’ corresponde a un participante que cumple el rol de Sujeto o de Objeto? Así, por ejemplo, cuando se alude a la **sanación** de la República (HC-III) ¿es la República la que debe **sanarse** a sí misma o alguien (los ciudadanos, el gobierno) debe **sanar** (a) la República? Esto es válido no solo para el área de Historia, sino también para Biología. Cabe preguntarse si cuando se alude a la **variación** del oxígeno (BIO-I), se hace referencia a que el oxígeno varía por sí solo o a que algún factor hace variar el oxígeno. El contexto no siempre provee la información necesaria, porque se considera que esta es obvia, no es relevante, se desconoce o el hablante no

se responsabiliza sobre aquello; sin embargo, para el aprendiz esto puede generar grandes vacíos en su comprensión.

En tercer y último término, el nombre-metáfora puede aparecer junto a un determinante frase preposicional cuya ‘cabeza’ (*head*) también corresponde a una metáfora que proviene de otro proceso, lo que implica que estamos en presencia de un doble proceso de metaforización, como en ‘una auténtica **objetivización** de la **representación** del teatro’ (HC-U). Este doble proceso de metaforización permite compactar la información, ya que en lugar de dos cláusulas tenemos solo un grupo nominal complejo. También permite cosificarla o entificarla, convirtiéndola en participantes o entidades del discurso, y, finalmente, hace posible retenerla más fácilmente para predicar algo de ella o modificarla. La preposición ‘de’ continúa siendo predominante y, al igual que en el caso de determinantes no metaforizados con frase preposicional, la utilización de otras preposiciones enriquece y precisa las ideas que se pretende comunicar. Así, por una parte, las preposiciones ‘a’ y ‘para’ indican que el participante cumple el rol de Objeto, como en ‘lo que causó una **supresión** a las **manifestaciones**’ (HC-III), puesto que no son las manifestaciones las que suprimen, sino las que son suprimidas; o en ‘el factor’ económico fue el principal **freno** para la **implementación** de los nuevos ideales (HC-U), la implementación no frena sino que es frenada. Por otra parte, la preposición ‘de’ continúa siendo fuente de ambigüedad; así, por ejemplo, en ‘la **creación** de **invaginaciones** de la membrana postsináptica’ (BIO-U) cabe la posibilidad de que las invaginaciones se creen a sí mismas o algo cree las invaginaciones y, luego, que la membrana postsináptica se invagine o que algo invagine la membrana postsináptica.

Por último, destaca el hecho de que tanto en Biología como en Historia y en los tres niveles en estudio, se presentan MGIs de procesos realizados como entidades nominales funcionando como punto de partida del mensaje –lo que Rodríguez-Vergara (2014) ha llamado ‘metáforas temáticas’– y permitiendo dar una organización particular a la información en los textos. Esto ocurre no solo por presiones de las preguntas de las diferentes pruebas, ya se ha observado la fuerte tendencia de los estudiantes a iniciar sus respuestas retomando las nominalizaciones presentes en las preguntas. En estos casos, pero también en muchos otros, se elige iniciar la respuesta o un nuevo complejo clausal, con nominalizaciones.

Así, por ejemplo, en Biología e Historia, las siguientes nominalizaciones ocupan posición temática dentro del complejo clausal:

- (1) La **disminución** en la existencia de los organismos (BIO-I).
La **explicación** que podría dar Lamarck (BIO-III).
La **existencia** del dominio apical y basolateral (BIO-U).
La **proletarización** de los campesinos (HC-I).
La **inserción** de las elecciones presidenciales (HC-III).

La llegada del siglo de las luces (HC-U).

Esta función de la MGI experiencial de proceso realizado como entidad nominal ha sido observada por diferentes autores y permite que las expresiones congruentes sean reconstruidas metafóricamente y reordenadas en posición de Tema para mover los argumentos hacia adelante (Ravelli, 1988; Thompson, 1996; Halliday, 1998; Schleppegrell, 2001). Como señala Halliday (1998), esta funcionalidad muestra que la gramática junto con construir la experiencia se construye a sí misma, creando el flujo del discurso.

En posición temática se encuentran también aquellas nominalizaciones que actúan como ‘etiquetas retrospectivas’ en función anafórica, condensando un proceso antes mencionado, como en:

(2) al tener la misma longitud **son seleccionados** por igual por las hembras. Esta selección parece tener relación con el tipo de selección direccional (BIO-III).

Los ejemplos de este tipo no abundan en este corpus; sin embargo, su presencia revela que esta función está en el repertorio de los estudiantes.

c) Circunstancias realizadas como entidades nominales

El tercer tipo de MGI implica seleccionar un nombre en lugar de un grupo preposicional para introducir una idea circunstancial que en la cláusula no congruente presentará la categoría de participante. Ejemplos de este tipo se encuentran muy escasamente y solo en el área de Historia en el nivel Universitario, como se aprecia en:

(3) El siglo de las luces (...) trajo una nueva forma de concebir la sociedad para la élite (HC-U).

En este caso, ‘el siglo de las luces’ (una Circunstancia temporal) se realiza como entidad nominal (Actor) de un Proceso Material. Desempacar este tipo de formas metafóricas conlleva una transformación un poco más compleja que las revisadas hasta ahora, e incluso una dificultad mayor. Si se observa con detalle, en el agnado congruente que correspondería a ‘la élite concibe la sociedad de una forma nueva **durante el siglo de las luces**’ se advierte que desaparece el proceso ‘trajo’, debido a que el rol de Actor ha quedado vacío. Es probable entonces que haya una combinación de recursos retóricos y no exclusivamente una MGI o que la tensión entre los estratos semántico-discursivo y léxico-gramatical sea máxima.

Este tipo de MGI es un recurso importantísimo para el discurso de la historia, puesto que la cosificación de una circunstancia temporal que, como en este caso, alude a un periodo de la historia, permite a los historiadores tratar las circunstancias como actores, desagentivizando y dando una nueva organización al discurso (Coffin, 2006; Oteiza, 2009).

d) Procesos realizados como cualidades

El corpus estudiantil muestra los casos: zonas **productivas** (BIO-I); carácter **adquirido** (BIO-III); células **polarizadas** (BIO-U); actividad **extractiva** (HC-I); sistema educacional **lucrado** (HC-III), medio **privilegiado** (HC-U). Las cualidades ‘productivas’, ‘adquirido’, ‘polarizadas’, ‘extractiva’, ‘lucrado’ y ‘privilegiado’, derivan de procesos y se relacionan con los adjetivos que la RAE (2011) designa como adjetivos descriptivos. Estos adjetivos coinciden con los relacionales en su carácter clasificativo, pero a diferencia de ellos no derivan de sustantivos, sino de verbos, en su mayoría. Su función consiste en proporcionar denominaciones o clasificaciones de entidades, puesto que no indican exactamente cualidades de los sustantivos, sino que asignan sus referentes a clases, que pueden ser más o menos objetivas, en función de determinadas propiedades que permiten distinguirlos de otros.

En efecto, en estas expresiones hay un intento por construir un concepto, lo que queda de manifiesto en un ejemplo del nivel universitario en Historia que señala:

(4) se cobrarán entradas **diferenciadas**, es decir, de distinto precio (HC-U).

La explicación, ‘es decir, de distinto precio’, es válida en la medida en que existe un reconocimiento del concepto creado con este proceso que ahora funciona como cualidad.

Al igual que en las nominalizaciones de procesos, en estas adjetivaciones, que provienen de verbos transitivos, se pierde información, lo que confiere un grado de mayor abstracción y, en algunos casos de ambigüedad, a la expresión metafórica. Nótese que en aquellos ejemplos comentados más arriba que presentan adjetivos terminados en –iva (zonas **productivas** (BIO-I); actividad **extractiva** (HC-I)), los procesos pueden ser realizados por las entidades nominales o estas pueden más bien corresponder a circunstancias del proceso (son las zonas las que producen o alguien, no mencionado, produce en las zonas; es la actividad la que extrae o alguien extrae con la actividad). En tanto, en aquellos ejemplos que presentan adjetivos terminados en –ido; –adas; –ado (carácter **adquirido** (BIO-III); células **polarizadas** (BIO-U); sistema educacional **lucrado** (HC-III), medio **privilegiado** (HC-U), pareciera mucho más claro el proceso de desagantivización, puesto que se trata de adjetivos derivados de participios, por lo que en la versión congruente las entidades son Objeto y el Sujeto (Actor) no está explícito (quién o qué adquiere, polariza, lucra, privilegia). Idéntico es el caso de ‘detenidos **desaparecidos**’ (HC-III), dado que a pesar de que ‘desaparecer’ es un verbo intransitivo, en el español de América se le da un uso transitivo con sentido causativo, por lo que el agnado congruente correspondería a ‘alguien (algo) desaparece a los detenidos’.

Esta función de la adjetivación de procesos que da lugar a la formación de conceptos y tecnicismos, se observa en nuestro corpus en ambas áreas. Muchos de

estos conceptos pasan a formar parte del lenguaje especializado y –por lo mismo– pierden su carácter metafórico.

e) Circunstancias realizadas como cualidades

En nuestro corpus, este es el segundo tipo de MG más frecuente y algunos de los ejemplos que destacan son: movimiento **vertical** (BIO-I); **eventual** supervivencia (BIO-III); **correcta** distribución (BIO-U); **enorme** avance (HC-I); continuidad **sostenida** (HC-III); **claro** descenso (HC-U).

En este tipo de MG el test de la derivación es sólo una referencia puesto que no se trata de un adjetivo que derive de un adverbio, sino más bien que puede funcionar como adverbio. Este tipo de MGI consiste en la realización no congruente de una circunstancia (adverbio, en este caso) como cualidad, de tal manera que se da necesariamente en un síndrome⁵ de rasgos, ya que el verbo modificado por el adverbio en la forma congruente, aparece ahora nominalizado (proceso realizado como nombre) y modificado por una cualidad.

Esta forma de MGI alterna en el discurso de los estudiantes con las formas congruentes, como se aprecia en los siguientes ejemplos del nivel universitario de cada área:

(5) Donde 1 sería la UNM embrionaria y la AChE está **distribuida homogéneamente** en una pequeña extensión (BIO-U).

(6) Los teatros se privatizan pasando a ser **administrados capitalistamente** (HC-U).

La opción por las formas congruentes hace que el discurso se vuelva menos especializado y mucho más narrativo. En el caso de Biología, por ejemplo, la opción no congruente una **distribución homogénea** conferiría carácter conceptual a aquello que se está mencionando como una simple actividad u ocurrencia ('está distribuida homogéneamente'). En Historia, la situación es similar. La opción **administración capitalista** haría referencia a algo conocido, un concepto habitual y propio del área, y no a una simple relación del modo en que un proceso ocurre.

f) Circunstancias realizadas como procesos

Halliday (1998) presenta este tipo de MGI que consiste en que una construcción del tipo 'ser/estar/ir + preposición' que expresa una circunstancia, puede ser reconstruida metafóricamente como un proceso (verbo). Uno de los ejemplos que propone es 'estar + en vez de' que puede ser reconstruido como 'reemplazar'; o 'ir + con', reconstruido como 'acompañar' (Derewianka, 2003). En este caso de MGIE, se aprecia un desplazamiento no solo a nivel gramatical sino también léxico, ya que, al desempacar, se produce un cambio de categorías gramaticales y una sustitución léxica.

Esta estrategia de metaforización ha sido considerada a medio camino entre el lenguaje cotidiano del sentido común y el discurso educacional tecnicalizado (Halliday & Matthiessen, 1999), por lo que para Derewianka (2003) constituiría una metáfora ‘descolorida’, ‘recogida’ de la exposición constante e inconscientemente replicada. En el corpus de estudiantes no fue observado este tipo de MGI.

Hasta aquí se han presentado seis tipos de MGIs experienciales presentes en el corpus de estudiantes. En seguida, completamos esta discusión con el examen de los cuatro tipos de MGIs lógicas, propuestos por Halliday (1998).

3.2. Metáforas gramaticales ideacionales lógicas (MGIL)

El significado lógico tiene que ver con la realización de secuencias de figuras, las que congruentemente se relacionan por medio de conjunciones. Es por ello que las MGIs en las que las conjunciones se realizan como entidades nominales, cualidades, procesos o circunstancias, pueden ser consideradas MGIs lógicas, ya que desde el punto de vista gramatical, las MGILs reconstruyen las relaciones lógicas entre procesos como si fueran relaciones entre elementos dentro de los procesos (Rose, 2006). Desde el punto de vista léxicogramatical, la reconfiguración resultante implica que una o más figuras han dejado de serlo (implica, por tanto, una MGI experiencial) y se han reconstruido como un Participante o Circunstancia, compactándose de esta manera la información. Desde el punto de vista semántico, ocurre lo que Martín (1993) llama *buried reasoning*, porque el argumento es realizado al interior de una cláusula antes que a través de cláusulas, de manera tal que el razonamiento es presentado no como una suposición sino como un hecho irrecusable.

Este tipo de MGI se conoce también con la expresión *cause in clause* (la causa dentro de la cláusula) porque la relación lógica que mejor permite esta compactación es la relación causal (causa-efecto) que se expresa al interior de la cláusula a través de un proceso, una cualidad, una entidad nominal o una circunstancia, como se muestra a continuación.

a) Conjunción realizada como entidad nominal

En el corpus de estudiantes, se aprecia cómo por medio de entidades nominales se construye un significado causal con expresiones tales como es **consecuencia** de... (BIO-I); uno de sus **resultados** es... (BIO-III); **razón por la cual**... (BIO-U); tuvo **consecuencias** en... (HC-I); por diferentes **razones** como... (HC-III); se puede observar por ese mismo **motivo**... (HC-U). Las ideas que estas expresiones unen (causa y efecto) aparecen ambas nominalizadas en BIO-I o una de ellas en los demás casos. En este caso, la nominalización funciona por medio de los nombres ‘causa’, ‘razón’, ‘motivo’, ‘consecuencia’, ‘resultado’, ‘conclusión’, ‘condición’, ‘prueba’,

‘medio’, ‘finalidad’, que se seleccionan para construir ‘cosas lógicas’ que pueden ser numeradas, descritas, clasificadas, calificadas (Rose, 2006).

Los textos estudiantiles muestran un escaso uso de este tipo de MGI, aunque se advierte una leve preferencia en el caso de Biología por la expresión de consecuencias y resultados y, en el caso de Historia, por la expresión de motivos o razones.

b) Conjunción realizada como cualidad

Las relaciones lógicas entre dos ideas también pueden realizarse mediante conjunciones reconstruidas como cualidades que pueden ser usadas para modificar cosas o incluso procesos, según plantea Rose (2006). Halliday (1998) menciona como ejemplo en inglés el uso del adjetivo ‘previo, a’ en lugar de la forma congruente, construida con la locución conjuntiva ‘antes (de) que’, como en el siguiente ejemplo creado ad hoc:

(7) el juez pidió más pruebas, **previa** continuación de la demanda

El agnado congruente correspondería a ‘el juez pidió más pruebas, **antes (de) que** continuara la demanda’. Este ejemplo es común también en el registro formal del español, puesto que, coloquialmente, el adjetivo ‘previo, a’ suele utilizarse, aun cuando se considera inapropiado, con el valor de una conjunción como en ‘**antes (de) que/ previo a que** se continuara la demanda’.

Esta estrategia de uso de una cualidad en lugar de una conjunción favorece el síndrome, ya señalado, de construcciones metafóricas interrelacionadas puesto que se trataría de cualidades que además de su ‘significado conjuntivo’, introducen un nombre que, a su vez, corresponde a un proceso que ha sido nominalizado, de tal manera que el agnado congruente refleja la presencia de una figura o cláusula simple. Este tipo de MGI es muy escaso en el corpus de estudiantes. Los ejemplos se encuentran en Biología e Historia en el nivel de educación media. En el caso de Biología, el adjetivo aparece acompañado por preposición, **causado por** un aumento (BIO-I), **causada por** tal vez sequía (BIO-III), lo que indica que esta expresión podría encontrarse a medio camino de un proceso de léxico-gramaticalización, similar al de ‘debido a’ o ‘previo a’, para constituirse en una frase preposicional. En el caso de Historia, el ejemplo sin un **previo** juicio (HC-III), muestra como la figura (cláusula) ‘que se les juzgara’ se reconstruye metafóricamente como la entidad nominal ‘juicio’, junto con la cualidad ‘previo’, que reconstruye la conjunción ‘antes (de) que’, logrando de este modo, una notable compactación del discurso.

c) Conjunción realizada como Proceso

Ciertos verbos por su carga semántica permiten expresar relaciones de causa-efecto, las que congruentemente se dan entre figuras, de manera que estas últimas

aparecen metaforizadas como grupos nominales. Lo anterior implica que este tipo de MGI da lugar a un síndrome de transformaciones, en el que las figuras funcionan como Participantes y Circunstancias.

Ejemplos de esta MGIL están presentes en todas las áreas y niveles del corpus investigado. La estrategia consiste en condensar secuencias de actividades, como puede notarse en el siguiente caso:

- (8) También se **produjo** una gran **represión** por parte del estado de sitio la ley marcial y el toque de queda lo que **causó** una **supresión** a las manifestaciones y a las reuniones o juntas clandestinas de la oposición u otro partido, lo que **causó** un **receso** en todas las actividades de distintos partidos políticos no pertenecientes al Régimen militar (HC-III).

En este ejemplo hay al menos tres actividades conectadas por el verbo ‘causar’:

- a. el estado de sitio, la ley marcial y el toque de queda **reprimieron**
- b. las reuniones o juntas clandestinas de la oposición u otro partido **se suprimieron**
- c. todas las actividades de distintos partidos políticos no pertenecientes al Régimen militar **cesaron**.

Por medio de estas MGILs, se consigue no solamente comprimir la información, sino también producir abstracción, al tiempo que se despersonalizan las acciones debido a la presencia de MGIs experienciales (‘reprimir-suprimir-cesar/represión-supresión-receso’), y graduar las relaciones de causa-efecto. Este último punto ha sido señalado por Rose (2006), quien explica que la relación lógica como proceso abre la posibilidad de establecer gradaciones en dos sentidos: primero, graduando la posibilidad del resultado con expresiones del tipo de ‘es probable que’, y segundo, graduando la necesidad de la consecuencia, ya que podemos distinguir entre ‘favorecer’, ‘permitir’, ‘producir’, ‘generar’, ‘provocar’, ‘causar’, etc. dados los significados valorativos que se infunden en el significado de los verbos junto con la relación lógico-semántica.

Este tipo de MGI corresponde a la MGIL más utilizada en el corpus estudiantil, sin embargo, en ocasiones presenta dificultades en su uso como se aprecia en el siguiente ejemplo:

- (9) El aumento de los fitoplancton, **favorece** a (sic) las interacciones tróficas, **porque** así no se **produce** un desequilibrio entre las especies (BIO-I).

En este caso, observamos una combinación de relaciones causales y consecutivas. La relación consecutiva aparece marcada por los verbos ‘favorecer’ y ‘producir’, que comportan MGILs; la relación causal, en tanto, se manifiesta de manera congruente a través de la conjunción ‘porque’, que intenta explicar por qué el aumento del

fitoplancton favorece las interacciones tróficas; sin embargo, el motivo que se aduce no es el motivo sino la consecuencia de este ‘favor’. El agnado congruente, muestra la relación entre las ideas:

- (10) Los fitoplancton aumentan, **por lo tanto**, aumentan (o mejoran) las interacciones tróficas y, **por lo tanto**, las especies no se desequilibran.

Lo anterior implica que al seleccionar la versión metafórica (verbos ‘favorecer’ y ‘producir’) no solo se compacta información, sino que también es posible establecer encadenamientos causales que permiten construir nuevas relaciones lógicas entre las ideas. No obstante, ello requiere un manejo experto, que construya relaciones más exactas con respecto al tema tratado.

d) Conjunción realizada como circunstancia

En este tipo de MGI la circunstancia (grupo preposicional) expresa la relación lógica entre figuras; esto implica que al menos una figura ha sido nominalizada. De este modo, por ejemplo, la causa y la temporalidad pueden ser realizadas como circunstancias, introducidas con locuciones preposicionales del tipo de ‘a causa de’ o ‘en tiempos de’, respectivamente.

Los ejemplos observados en el corpus de Biología e Historia en los diferentes niveles muestran expresiones (‘debido a’, ‘gracias a’) que introducen frases preposicionales. En las versiones congruentes dichas frases preposicionales corresponden a una figura (cláusula) que podría eventualmente ser introducida por las mismas expresiones añadiendo la conjunción ‘que’ (‘debido a que’, ‘gracias a que’). La expresión ‘debido a’ deriva de un proceso, pero se encuentra léxico-gramaticalizada como locución preposicional, no así la expresión ‘causado por’ que en español continúa analizándose como adjetivo (causado, a por) y que, por lo mismo, corresponde, como se ha visto antes, a conjunciones realizadas como cualidad.

El uso de esta estrategia no siempre se manifiesta de manera coherente. Una lectura atenta refleja que, en ocasiones, lo que se introduce como causa o consecuencia en realidad no lo es. Así, por ejemplo, en:

- (11) **gracias a los tipos de selección natural**, podemos llegar a concluir que es un tipo descriptivo (BIO-III).

El ejemplo 11 aparentemente está expresando una conclusión, no obstante, el hecho de que un tipo de selección sea descriptivo no se debe a que existan tipos de selección natural.

Veamos otro ejemplo similar:

- (12) **gracias a la selección natural** planteada por Darwin, las aves hembras tendieron a ser sumamente selectivas por cuestión de sobrevivencia (BIO-III)

En efecto, el hecho de que las aves tiendan a ser selectivas por sobrevivencia no se debe a la selección natural planteada por Darwin, como se afirma en la construcción de esta respuesta.

Del análisis del corpus se desprende que este tipo de MGIL se presta con facilidad para construir falsas relaciones de causalidad o expresiones poco coherentes. Esta falta de precisión, paradójicamente producto de una MGI lógica bien construida, hace difícil detectar si los estudiantes realmente están comprendiendo la información entregada. Por otro lado, revela la tendencia a imitar de forma automatizada un patrón lingüístico sin percatarse de la falta de coherencia.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación revelan que —a excepción de la MGIE de ‘circunstancias realizadas como procesos’, considerada una metáfora ‘descolorida’, protometafórica e intermedia entre el lenguaje del sentido común y el discurso educativo (Halliday & Matthiessen, 1999; Derewianka, 2003)—, en el caso de Historia se observan todos los tipos de MGI. En Biología, en cambio, no está presente el tipo ‘circunstancias realizadas como entidades nominales’, que, precisamente, puede considerarse esencial en la construcción del discurso de la Historia dado que la cosificación de una circunstancia temporal permite a los historiadores manejar los eventos presentándolos con mayor economía; primero, por la autonomía que la circunstancia adquiere al presentarla como Actor de un proceso material y, segundo, porque sintetiza lo que está sucediendo durante la época aludida (Oteiza, 2009). En relación con los demás tipos de MGIs, destaca el hecho de que son utilizados desde I medio, por lo cual, en las edades investigadas, no existiría un patrón de desarrollo de la MGI, respecto de su aparición.

El manejo que los estudiantes hacen de los distintos tipos de MGI en los textos del área de Biología, en el nivel I medio, muestra que, cuando su uso es coherente, las MGIs experienciales y lógicas permiten construir respuestas más precisas, que reflejan una mejor comprensión de los fenómenos abordados, y, al mismo tiempo, dan cuenta del empleo de un registro más formal, acorde con la situación comunicativa. En algunos ejemplos de Biología de III medio se observa una considerable vacilación en el estilo del discurso lo que denota la falta de experiencia del hablante, quien no asume con propiedad el estilo nominal, sino que busca formas expresivas más cercanas a su mundo. En el nivel universitario, en Biología, el uso de la MGI es más frecuente que en los otros niveles de esta área, lo mismo que la aparición de vocablos técnicos. A las funciones ya anotadas para la MGI experiencial se añade la de adecuación al registro,

dado que el conocimiento que se reconstruye no es un conocimiento del sentido común ni de la experiencia cotidiana, por lo que existe la expectativa de que sea presentado de manera más objetiva y formal.

En Historia se aprecia, desde I medio, una notoria intención por alejarse del estilo coloquial y construir una explicación más académica. Sin embargo, al igual que en los textos de Biología hay una constante vacilación entre las formas congruentes y las metafóricas, el discurso se desplaza desde un estilo más formal hacia uno menos formal y viceversa. Esta fluctuación pareciera ser característica de los niveles en estudio. En el nivel III medio, existiría una intuición lingüística acerca de las selecciones propias de un registro más formal que propende a la desagentivización por medio de la MGIE. Esta despersonalización responde a la necesidad de atribuir mayor objetividad a los textos académicos dado que al encubrir al agente la atención se traslada hacia el objeto del conocimiento. En el nivel universitario, sobresale la función de la MGIE de tipo ‘procesos realizados como entidades nominales’ en su rol de construir las interpretaciones requeridas por la consigna de trabajo. Por otra parte, el estilo nominal se prestaría mejor para la evaluación o juicio acerca del tema abordado, ya que al producir un distanciamiento entre sujeto y objeto (quien habla y aquello de lo que se habla) permitiría una observación más crítica de lo tratado.

En relación con las MGIEs destaca el uso de la metáfora de ‘proceso realizado como entidad nominal’ que adopta estructuras complejas, especialmente en el nivel superior. Con respecto a las MGILs, su uso no siempre es coherente o adecuado; sin embargo, debe propiciarse, pues forma parte del proceso por el cual los estudiantes llegan a incorporarse a la comunidad académica. La posibilidad que brinda la MGIL de recurrir a diferentes estrategias no congruentes para marcar las relaciones causa-efecto, implica que se requiere hacer explícitos estos usos al estudiante para evitar problemas de coherencia y cohesión en los textos.

Considerando que, de acuerdo a los resultados de esta investigación, los jóvenes del grupo en estudio poseen un manejo incipiente de la MGI, creemos en la relevancia de llevar a cabo, en todos los niveles, una alfabetización que considere el papel clave de este recurso, por su capacidad para producir y, al mismo tiempo, develar los mecanismos discursivos por medio de los cuales se construye el significado y recontextualiza el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Cegarra, J. (2011). Metáfora grammatical temática: Pricipio de definición. *Texturas*, 1(11), 15-31.

- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. En F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 47-73). Nueva York: Routledge.
- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- 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* (pp. 147-164). Londres: Continuum.
- Derewianka, B. (2003). Grammatical metaphor in the transition to adolescence. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers & L. J. Ravelli. (Eds.), *Grammatical metaphors. Views from systemic functional linguistics* (pp. 185-220). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- García Negroni, M. M., Hall, B. & Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(57), 49-60.
- Ghio, E. & Fernández, M. D. (2005). *Manual de Lingüística Sistemico Funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Eggins, S. & Martin, J. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-371). Barcelona: Gedisa.
- Halliday, M. (1994/1985). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). Londres: Arnold.
- Halliday, M. (1998). Things and relations. Regrammaticising experience as technical knowledge. En J. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 185-235). Londres/Nueva York: Routledge.
- Halliday, M. & Martin, J. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. & Matthiessen, Ch. (1999). *Construing experience through meaning*. Londres: Cassell.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed) Londres: Arnold.

- Heyvaert, L. (2003). *A cognitive-functional approach to nominalization in English*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Ignatieva, N. & Colombi, C. (2014). *CLAE: El lenguaje académico en México y los EEUU: Un análisis sistémico funcional*. México: UNAM.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: A view from two classrooms. En F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 74-103). Nueva York: Routledge.
- Martin, J. (1992). *English text. System and structure*. Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, J. (1993). Life as a noun: Arresting the universe in Science and Humanities. En M. Halliday & J. Martin (Eds.), *Writing science: Literacy and discursive power* (pp. 221-267). Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J. (1997). Analysing genre: Functional parameters. En F. Christie & J. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (pp. 3-39). Londres: Continuum.
- Martin, J. (2007). Construing knowledge: A functional linguistic perspective. En F. Christie & J. Martin (Eds.), *Language Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. (pp. 34-61). Londres: Continuum.
- Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause* (2nd.ed.). Londres & Nueva York: Continuum.
- Martin, J. & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing.
- Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D. & Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Revista ONOMÁZEIN*, 28, 88-104.
- Oteíza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de textos chilenos para la escuela media. *Discurso & Sociedad*, 3(1), 150-174 (Trad. M. Soledad Balsas).
- Picallo, M. C. (1999). La estructura del sintagma nominal: Las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. I (pp. 363-393). Madrid: Espasa-Calpe.

- Ravelli, L. J. (1988). Grammatical metaphor. An initial analysis. En E. Steiner & R. Veltman (Eds.), *Pragmatics, discourse and text. Some systemically-inspired approaches* (pp. 133-147). Londres: Pinter Publishers.
- Ravelli, L. J. (2003). Renewal of connection: Integrating theory and practice in an understanding of grammatical metaphor. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers & L. J. Ravelli. (Eds.), *Grammatical Metaphors. Views from systemic functional linguistics* (pp. 37-64). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- Rodríguez-Vergara, D. (2014). El papel de la metáfora experiencial en la escritura académica. En N. Ignatieva & C. Colombi (Eds.), *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (pp. 101-122). México: UNAM.
- Rose, D. (2000). Culture, competence and schooling: Approaches to literacy teaching in indigenous school education. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness* (pp. 217-245). Nueva York: Continuum.
- Rose, D. (2006). Metaphors, grammatical. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*. 2nd ed. (pp. 66-73). Oxford: Elsevier.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Londres: Arnold.

AGRADECIMIENTO

* Este artículo es producto de una tesis doctoral que contó, en su fase de redacción final, con el apoyo del Proyecto FONDECYT Regular N° 1130474. Las pruebas de Historia del nivel universitario que se utilizaron en esta investigación pertenecen al corpus del Proyecto Interdisciplinario Vicerrectoría de Investigación, PUC, 2011-2013, Facultad de Educación, Facultad de Letras e Instituto de Historia: “El camino de Clío: la adquisición y el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico en producciones escritas de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile”.

NOTAS

¹ En el plano ideacional la relación natural entre estratos implica que “la gente, los lugares y las cosas son realizadas nominalmente; las acciones son realizadas verbalmente, las relaciones lógicas de tiempo y consecuencia son realizadas conjuntivamente, y así sucesivamente” (Martin, 1993: 238).

² El concepto ‘agnación’ indica la relación entre dos estructuras gramaticales que tienen los mismos ítems lexicales, pero su estructura gramatical es diferente, como es el caso de una cláusula en voz pasiva y su correspondiente forma activa (Heyvaert, 2003).

³ Se trata de conjunciones, circunstancias, procesos y cualidades realizadas como entidades; conjunciones, circunstancias y procesos realizados como cualidades; conjunciones y circunstancias realizadas como procesos y conjunciones realizadas como circunstancias.

⁴ Halliday y Matthiessen (1999) sugieren que la transcategorización sería una forma protometafórica, es decir, un precursor de la MGI, y que, de todos modos, la línea que divide el fenómeno de la transcategorización y la MGI no es tan fácil de trazar.

⁵ El síndrome se refiere a una serie de transformaciones metafóricas interrelacionadas que reconfiguran la estructura gramatical (Halliday, 1998). La estrecha interrelación implica que la transformación de un elemento depende de la transformación de otros.