

El papel de los recursos de GRADACIÓN en la expresión de opiniones: Análisis de textos estudiantiles y profesionales sobre literatura hispanoamericana

The role of GRADUATION in the expression of opinions: An analysis of student and professional texts on Spanish-American literature

Victoria Zamudio Jasso

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MÉXICO

victoria.zamudio@enallt.unam.mx

Recibido: 30-IX-2019 / **Aceptado:** 24-XII-2020

DOI: 10.4067/S0718-09342021000100302

Resumen

Este trabajo busca dar cuenta de la manera en que tanto estudiantes universitarios de licenciatura como académicos expresan opiniones y actitudes en sus textos. Para ello, tomamos como base teórica y analítica el Sistema de Valoración (*Appraisal*) de Martin y White (2005) y, en particular, los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN. Aquí nos centramos en el papel que juegan, específicamente, los recursos de GRADACIÓN en la realización de expresiones valorativas en el discurso académico en español. Para ello, se analizaron treinta ensayos de análisis literario. Veinte de estos ensayos fueron redactados por estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México. Se analizaron además diez ensayos escritos por académicos y publicados en revistas especializadas del área. Los aspectos considerados son: el papel de la GRADACIÓN en la construcción de valoraciones inscritas o evocadas, el uso de los subsistemas de Fuerza y Foco así como los recursos léxicos y gramaticales que los realizan. Los resultados muestran, por una parte, similitudes entre los dos grupos de escritores, tales como el predominio de recursos del subsistema de Fuerza, y dentro de éste, de la opción de Intensidad. Sin embargo, se encontraron también diferencias significativas entre estudiantes y profesores sobre todo en relación con la opción de GRADACIÓN por Cantidad y con el tipo de realización léxico-gramatical de este sistema.

Palabras Clave: Sistema de la Valoración, recursos evaluativos, Dinámica Evaluativa (DE), pasado reciente, memoria colectiva.

Abstract

This paper analyzes how undergraduate students and professional academics express opinions and attitudes in their texts. This study is theoretically and methodologically based on the semantic system of Appraisal as presented by Martin and White (2005), in particular the systems of ATTITUDE and GRADUATION. Here we focus on the role that GRADUATION resources play on the realization of evaluative meanings in academic discourse in Spanish. To this effect, thirty literary analysis essays were analyzed. Twenty essays were written by students of Spanish Literature at the National Autonomous University of Mexico. On a second stage of the study, ten essays written by academics and published in academic journals of the same discipline were also analyzed. Several aspects were considered, amongst them: the role of GRADUATION in building inscribed or invoked evaluation, the use of the GRADUATION subsystems of Force and Focus and their realizations at the lexicogrammatical level in Spanish. Results show some similarities between both groups of writers such as the prevalence of resources within the subsystem of Force and, especially, that of Intensification. Nevertheless, we could also identify significant differences between them, related both to the option of GRADUATION by Quantification and to the choices made for its realization.

Key Words: System of Appraisal, evaluative resources, Evaluative Dynamics (ED), recent past, collective memory.

INTRODUCCIÓN

Los recursos evaluativos del lenguaje son sin duda la base para la construcción de un posicionamiento crítico en el discurso y, en el ámbito académico, el saber manejarlos de manera apropiada en los textos es uno de los aspectos más importantes y, posiblemente, más difíciles de desarrollar para el estudiante universitario en su proceso de alfabetización académica. Desde hace varios años, diversos autores han señalado que la ausencia de una postura crítica es uno de los problemas que caracterizan la escritura estudiantil (Spires, Huntley-Johnston & Huffman, 1993; Chang & Schleppegrell, 2011). La manera en que se da ese posicionamiento crítico está relacionada con las elecciones lingüísticas que el escritor hace para expresar sus juicios y opiniones personales respecto al campo de estudio especializado de la comunidad académica a la que pertenece, o en el caso de los estudiantes, a la que busca pertenecer (Hyland, 2012). Las entidades que cada disciplina valora y los parámetros de valores en los que se mueve son parte de las bases sobre las cuales construye su conocimiento.

Dado que el sistema de valores de un grupo determinado puede verse a través del lenguaje (Thompson & Alba-Juez, 2014), un estudiante que se inicia en el conocimiento de una disciplina debería familiarizarse con los recursos que conforman dicho sistema para, de esta forma, poder utilizarlos adecuadamente al construir su propia posición respecto al conocimiento disciplinar. La

importancia del lenguaje evaluativo en el discurso académico se ve reflejada en un interés cada vez mayor por estudiar este tipo de recursos en diferentes disciplinas y en diversos géneros académicos (ver, por ejemplo, Coffin, 2002; Swain, 2009; Hood, 2010; Gross & Chesley, 2012). Sin embargo, los estudios que se han centrado en analizar el uso de estos recursos en el discurso académico en español son relativamente recientes (ver, por ejemplo, Moyano, 2012; Bosio, Castel, Ciapuscio, Cubo & Müller, 2012; Llorca, 2014; Navarro, 2014; Barletta & Chamorro, 2015; Ignatieva, 2017; Hernández, 2018).

El trabajo que aquí se presenta busca, en términos generales, lograr un acercamiento a la manera en que el lenguaje evaluativo es utilizado en el discurso académico en español dentro del área de las humanidades, y en especial, en el campo de los estudios literarios. Por otro lado, y de manera más específica, busca acercarnos al uso que se hace de estos recursos evaluativos en una primera etapa dentro del proceso de alfabetización académica, como lo son los estudios de licenciatura (o pre-grado), comparando la manera en que los estudiantes usan estos recursos con lo realizado por profesores en artículos publicados en revistas académicas del área. Para ello, tomamos como base teórica y analítica el Sistema de Valoración (*Appraisal*) de Martin y White (2005). Este modelo enmarca los recursos evaluativos del lenguaje dentro de tres dominios semánticos básicos: ACTITUD, que abarca valoraciones a partir de expresiones de afecto, juicio y apreciación; GRADACIÓN, cuyos recursos permite graduar dichas valoraciones, y COMPROMISO, en el que el posicionamiento se ve a partir de la diversidad de voces. En este trabajo nos enfocaremos en el papel que juegan, específicamente, los recursos de GRADACIÓN en la realización de expresiones valorativas en discurso académico en español.

1. ACTITUD, GRADACIÓN y la construcción de valoraciones

En el campo disciplinar de la literatura, la expresión de opiniones está generalmente centrada en el elemento principal sobre el cual se construye el conocimiento de esta disciplina: el análisis crítico de una obra literaria. De este modo, las entidades sobre las cuales se realizan evaluaciones tienden a abordar, en primer lugar, a la obra literaria en cuestión con aspectos tales como los personajes, las acciones que en la obra se narran o los temas que en ella se tratan. Sin embargo, es posible encontrar también evaluaciones hacia elementos externos a la obra y que se relacionan con ella, como lo son el autor (su producción literaria, su estilo) o bien el contexto histórico, social y/o

literario que la rodea. El posicionamiento crítico de un escritor hacia una obra determinada puede verse tanto en el tipo de entidades que elige como base para sus evaluaciones como en el tipo de valores con los cuales se les califica. Ambos aspectos pueden ser abordados a partir de los diferentes subsistemas que forman el sistema de ACTITUD dentro del modelo general de la Valoración.

La ACTITUD, como se ha mencionado, abarca aquellos recursos utilizados por el escritor para expresar sentimientos y emociones (subsistema de Afecto) y llevar a cabo evaluaciones tanto hacia los seres humanos y su comportamiento (subsistema de Juicio) como hacia objetos inanimados y su estética (subsistema de Apreciación). A partir de las diversas entidades valoradas en textos académicos de esta disciplina podemos encontrar realizaciones de los tres subsistemas. En el corpus analizado aparecen, por ejemplo, expresiones de Afecto como:

- (1) *mientras [Gabriela] sintió que podía hacer lo que quería fue feliz* (E10P)
- (2) *la realidad los decepcionó* (E1A2)

Se encuentran también expresiones de Juicio:

- (3) *Manuel Gutiérrez Nájera ejercía un hábil manejo del lenguaje* (E1A4)
- (4) *el señor Gutiérrez [es un] personaje íntegro* (E9A4)

Finalmente, hay expresiones valorativas que se centran en aspectos de Apreciación:

- (5) *Sancho y Don Quijote son personajes tan complejos* (E2A4)
- (6) *se trabajará la importancia del teatro dentro del proceso de evangelización*
(E6A2)

En estudios anteriores centrados en el sistema de ACTITUD (Zamudio Jasso, 2016a), se ha visto que el estudiante universitario de literatura en los primeros años de sus estudios tiende a orientar sus valoraciones hacia entidades externas al texto, tales como el contexto social e histórico de la obra literaria, mientras que, en años posteriores, los estudiantes orientan sus evaluaciones hacia elementos internos al texto, como los personajes de la obra. Del mismo modo, se ha visto (Zamudio Jasso, 2016b) que, aun cuando la mayoría de las actitudes estudiantiles se centran en valoraciones por Apreciación (como sucede en general en el discurso académico; ver Hood, 2010), los estudiantes que se encuentran en una etapa inicial en sus estudios recurren con mayor proporción a valoraciones por Juicio.

Si bien el sistema de ACTITUD nos permite distinguir los valores que se expresan en las diversas opiniones y las entidades hacia las que estas se dirigen, el sistema de GRADACIÓN nos brinda la posibilidad de abordar dichas opiniones a partir de escalas que las gradúan en su intensidad, o bien, por su cantidad y/o claridad (o ambigüedad). En este sentido, los recursos lingüísticos que conforman este sistema están íntimamente ligados a las expresiones de afecto, juicio y/o apreciación modificándolas en diferentes grados. Sin embargo, Martin y White (2005; ver también Hood & Martin, 2005) señalan que estos recursos ayudan también a la realización de valoraciones evocadas, es decir, valoraciones que no aparecen marcadas explícitamente en el texto pero que, a partir del uso de estos recursos ‘señalan’ al lector que una valoración está en juego. Para observar esto con más claridad, revisaremos a continuación cómo se forma este sistema.

1.1. La GRADACIÓN en la expresión de valoraciones

Dentro del Sistema de Valoración, el campo de la GRADACIÓN abarca todos aquellos recursos lingüísticos que permiten al hablante o escritor graduar – aumentar o disminuir– el énfasis que se le da a las opiniones expresadas. Al mismo tiempo, el uso de estos recursos es una herramienta que permite ‘evocar’ una opinión, esto es, transmitir una valoración de manera indirecta o implícita. De este modo, este sistema tiene un doble papel, por un lado graduar las actitudes explícitas (o inscritas como las llaman Martin & White, 2005) y por otro facilitar una interpretación evaluativa por parte del lector.

En cuanto a su papel en relación con la actitud inscrita, los recursos de GRADACIÓN funcionan como un elemento que modifica el valor que se da en una de dos direcciones, ya sea aumentándolo o disminuyéndolo; por ejemplo, una valoración como ‘X es un libro importante’ puede ser modificada disminuyendo la fuerza de la apreciación al establecer ‘X es un libro **poco / relativamente** importante’ o aumentándola al decir ‘X es un libro **muy importante/ fundamental**’. Según Martin y White (2005), los recursos que conforman el sistema de GRADACIÓN se pueden ubicar en uno de dos ejes. En el primero, la GRADACIÓN funciona para dar mayor o menor ‘Fuerza’ a la valoración, mientras que el segundo coloca a la entidad valorada dentro de categorías que la hacen más o menos precisa, es decir, modifica el ‘Foco’ bajo el cual se le considera. Cada eje, a su vez, está formado por diferentes opciones de significado como se puede ver en la Figura 1 a continuación.

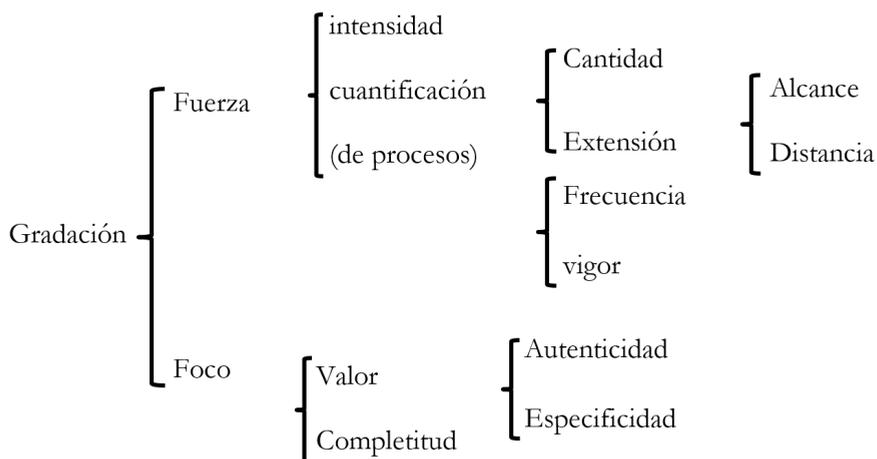


Figura 1. Sistema de GRADACIÓN.

(Elaboración propia a partir de Martin & White, 2005; Hood & Martin, 2005; Hood, 2010).

Los elementos de GRADACIÓN dentro del eje de Foco están ligados a entidades concretas que, por lo general, no son graduables en sí mismas y pueden ser ubicadas dentro de alguna categoría semántica definida. La GRADACIÓN, en este caso, funciona para expresar la exactitud con la que una entidad determinada puede ser considerada dentro de dicha categoría, esto es, en qué medida una entidad se acerca o se aleja de un prototipo, y con ello se afina o difumina el foco bajo el cual se le considera. Así, en el ejemplo (7), el Foco se agudiza para enfatizar la pertenencia de una entidad ('los poetas') a una categoría determinada ('los recreadores') mientras que en (8), el Foco se suaviza o difumina de manera que una entidad sólo puede ser considerada dentro de una categoría en parte y no de manera total (en este caso, no se crea una utopía sino solo algo aproximado a ella).

(7) Estos poetas son los *verdaderos* recreadores... (E3P)

(8) Entre [Sancho Panza y Don Quijote] crean *una especie de* utopía (E2A4)

Este eje ha sido elaborado de manera más detallada por Hood (2004) quien identifica dos sub-categorías dentro de los recursos de Foco: el valor ('*valeur*') y la completitud ('*fulfillment*'). En la primera de ellas, las entidades se ubican dentro de un eje que va de lo específico ('especificidad') a lo general ('autenticidad'). En la segunda -completitud- los recursos utilizados permiten señalar si alguna actividad fue realizada por completo o bien, si se dio un intento o acercamiento pero no una completa realización. De este modo, los recursos utilizados para la realización del Foco incluyen, en gran medida,

aquellos que en otros estudios se denomina como lenguaje ‘vago’ (Channell, 1994; Myers, 1996). Como veremos más adelante, en el corpus analizado se encontraron relativamente pocas instancias dentro del sistema de Foco por los que estas fueron consideradas sólo a partir de su función general de agudizar o difuminar sin llegar a un grado de delicadeza en el análisis como el propuesto por Hood.

Por otra parte, siguiendo a Martin y White (2005) la GRADACIÓN que se realiza al aumentar o disminuir la ‘Fuerza’ que se da una valoración se mueve a partir de dos ejes primarios, el primero parte del grado de ‘intensidad’ que se le da a una valoración y el segundo de la ‘cuantificación’ que se hace de una determinada entidad o de un fenómeno. En cuanto a la intensidad, esta puede ser utilizada para graduar valoraciones realizadas dándoles un mayor énfasis, como sucede en (9) o bien disminuyéndolo, como en (10).

(9) *la narración es muy interesante...* (E4A2)

(10) *la persona terrenal [...] es casi nada.* (E5A4)

El segundo eje, la cuantificación, es aplicado por lo general a entidades concretas y no a las valoraciones mismas, como es el caso de la GRADACIÓN por intensidad. Por este motivo la GRADACIÓN por cuantificación es uno de los recursos más usados para ‘evocar’ actitudes, es decir, para guiar la interpretación del lector hacia una valoración indicada por el número, tamaño o alcance asignado a una entidad. La cuantificación, entonces, puede ser de dos tipos: por cantidad o por extensión. La cuantificación por cantidad hace referencia, como su nombre lo dice, a un cierto número, como en (11) o bien al tamaño o presencia de una entidad, como en (12).

(11) [*Josué*] *después de muchos esfuerzos, consigue enamorar [a Gloria]* (E9P)

(12) [*estos autores*] *tuvieron grandes repercusiones en el nuevo mundo* (E5A2)

En los ejemplos anteriores no se puede identificar un elemento léxico que lleve una carga evaluativa de manera explícita, sin embargo, en cada una, el elemento de GRADACIÓN por cuantificación (subrayado) abriría la posibilidad de que el lector interpretara la cláusula como una valoración; en el caso del ejemplo (11), podría estar implícita una evaluación positiva al carácter del personaje de Josué mientras que en (12) una valoración respecto a la importancia de los autores.

La extensión, por su parte, puede abarcar dos aspectos, el alcance (*scope*) o la distancia (*distance*) en ambos casos en relación con el tiempo y el espacio. El

alcance (llamado ‘distribución’ en Martin & White, 2005) hace referencia a la duración temporal de un hecho como se ve en (13) o a su expansión en un espacio determinado, como en (14). La distancia (o ‘proximidad’ a partir de Martin & White, 2005) por otra parte, ubica a una entidad como cercana –o lejana- en cuanto a tiempo o espacio (15).

(13) *1492 vivirá por muchos siglos* (E5P)

(14) *el sincretismo es ampliamente conocido* (E2A2)

(15) *Amado (había pintado) hace más de setenta años...* (E8P)

Finalmente, Martin y White (2005) proponen una categoría más dentro del subsistema de Fuerza a la que llaman ‘vigor’ (*vigour*). Esta se refiere a una GRADACIÓN realizada específicamente a un proceso por medio de recursos (por lo general, adjuntos de manera) que permitan modificar la manera en que una actividad es realizada (ver, por ejemplo, (16); abajo) o bien por el uso de procesos que, en sí mismos, contienen una idea de GRADACIÓN (por ejemplo, verbos como ‘amar’ o ‘aterrar’, como posibilidades más intensas de ‘querer’ o ‘temer’ respectivamente). Por su parte, Hood (2010) propone incluir aquí una sub-categoría más a la que se refiere como ‘frecuencia’, en la que ciertos recursos pueden evocar una valoración al momento en que el escritor hace referencia a las veces con la que una actividad se realiza (17).

(16) *las novelas de Amado no se olvidan fácilmente* (E8P)

(17) [*estos autores*] *fueron citados reiteradas veces* (E4P)

Ahora bien, para realizar las diversas posibilidades que hemos mencionado dentro del sistema de GRADACIÓN se pueden utilizar diversos recursos del lenguaje. A grandes rasgos, estos se pueden dividir en tres tipos (Martin & White, 2005):

1. un elemento léxico dentro de la cláusula, esto es, una palabra: “*La narración es muy interesante*” (E4E) o un grupo: “*‘Flor nueva de romances viejos’ tuvo una difusión en todo el mundo*” (E3P),
2. una GRADACIÓN fusionada, es decir, el uso de una palabra cuyo significado lleve implícita una idea de GRADACIÓN, por ejemplo, en: “*el famosísimo madrigal ‘Ojos claros y serenos’*” (E5A2) donde la forma elegida incrementa el énfasis del significado original: famosísimo= muy famoso y,
3. el uso de dos o más palabras afines, lo cual podría ser interpretado como una GRADACIÓN por cantidad: “*el romance adquiere auge y reconocimiento...*”

(E3P); “(Cetina) también escribió epístolas, romances, estancias, una elegía, una oda, canciones...” (E5A2)

Hemos visto entonces las diversas funciones que pueden realizar los diversos recursos dentro del sistema de GRADACIÓN. A partir de ello, detallamos el análisis realizado para proceder a los resultados.

2. La GRADACIÓN en ensayos académicos del área de literatura: Corpus y análisis

El objetivo del presente trabajo fue analizar y comparar la manera en que estudiantes y académicos utilizan los diversos recursos lingüísticos que engloba el sistema de GRADACIÓN, para así distinguir semejanzas y/o diferencias en la manera en que unos y otros enfatizan o suavizan su posición ante las obras literarias que son objeto de análisis en sus textos. Para ello, se analizaron treinta ensayos de análisis literario, escritos por hablantes nativos de español. Veinte de estos ensayos fueron redactados por estudiantes de licenciatura en Letras Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El conocimiento que se aborda de manera preponderante en el programa de estudios se centra en obras provenientes de la literatura iberoamericana, siendo la redacción de ensayos (junto con reseñas de libros) la tarea en la que se basa por lo general el proceso de evaluación del estudiante. Los textos aquí considerados fueron escritos precisamente con fines de evaluación para materias pertenecientes al segundo y cuarto año de estudios (marcados A2 y A4 respectivamente). Estos fueron entregados de manera voluntaria y anónima y para el análisis se tomaron únicamente aquellos considerados de buena calidad, es decir, aquellos evaluados por los profesores con una calificación alta.

Por su parte, los otros diez ensayos analizados fueron publicados en revistas especializadas del área editadas por la misma universidad; se buscó también que fueran escritos por profesores pertenecientes a su planta académica. El hecho de tomar en cuenta tanto textos estudiantiles como profesionales se hizo, en principio, con el fin de identificar aquellos recursos del sistema de GRADACIÓN que, de manera general, predominan en esta disciplina, sea tanto para modificar opiniones explícitas como para señalar posibles evaluaciones de manera implícita o evocada. Sin embargo, como ya mencionamos, se busca al mismo tiempo establecer una comparación que ayude a determinar si hay similitudes y diferencias en la manera en que estas dos poblaciones hacen uso de estos recursos, tomando en cuenta que una de ellas -los estudiantes- se encuentra

inmersa en el proceso de alfabetización académica y la otra -los profesores- es la responsable de este proceso y la evaluadora de sus resultados.

2.1. Procedimiento de análisis

El discurso académico ha sido analizado en los últimos años a partir de diversas propuestas metodológicas en las que es posible encontrar, por una parte, análisis centrados en elementos lingüísticos específicos como adverbios o modales (ver por ejemplo Thompson & Zhou, 2001; Conrad & Biber, 2001) y por otra se realizan descripciones detalladas de textos completos (Hood, 2010), o bien la búsqueda de patrones de uso de determinados elementos en grandes corpora (Channell, 2001; Hyland, 2009).

El análisis que realizamos en este estudio busca identificar recursos léxicos y gramaticales a nivel clausular y, al mismo tiempo, ver el uso que se les da a lo largo de todo el texto. Como se ha señalado (ver Hunston & Thompson, 2001; Martin & White, 2005), en la construcción de opiniones intervienen significados que trascienden la cláusula para construirse en la totalidad de discurso. Esto nos lleva a realizar un análisis detallado de textos completos para llegar a identificar los recursos utilizados a partir de su función en el discurso. Con ello, no partimos de una lista de elementos léxicos y/o gramaticales establecida de antemano sino que se buscamos identificar la variedad de recursos que en un texto real pueden cumplir esa función. Tomando esto en cuenta, hay una parte de la investigación que es primordialmente cualitativa y que se basa en el proceso interpretativo del analista para la identificación de dichos recursos. Sin embargo, se busca sobre todo identificar patrones recurrentes en el uso de elementos de GRADACIÓN. Esto nos ha llevado a incluir un aspecto cuantitativo ya que, para llegar a identificar dichos patrones, se hace necesaria una cuantificación de los recursos utilizados con el único propósito de poder determinar la proporción de su uso por escritores de uno y otro grupo.

El procedimiento para el análisis de los textos arriba descritos constó de tres etapas. La primera de ellas fue una etapa previa al análisis en la que se realizó la codificación de cada ensayo de los distintos sub-grupos y la contabilización del número de cláusulas totales que los conforman. Este número fue tomado como referencia para calcular la frecuencia en el uso de los diversos recursos en el texto. Se decidió tomar la cláusula como base dado que un significado valorativo se realiza generalmente dentro de una proposición y esta, a su vez, se

realiza en una cláusula (Halliday, 1994). En la segunda etapa del análisis, se identificaron aquellas cláusulas con significados valorativos, es decir, cláusulas en las que se expresa una opinión; posteriormente, estos significados fueron codificados a partir de las categorías establecidas en el sistema de ACTITUD (sea como valoraciones de Afecto, Juicio o Apreciación) y cuantificados para identificar sus frecuencias de uso. Finalmente, de la totalidad de cláusulas con valoración en cada texto, se identificaron aquellas en las que se recurre al uso de recursos de GRADACIÓN, es decir, elementos que permitieran identificar una expresión como enfatizada o suavizada. En los treinta ensayos se realizó un doble proceso de análisis, *i.e.*, cada etapa fue realizada dos veces con un periodo aproximado de tres meses entre cada ocasión. Esto con el fin de verificar las interpretaciones hechas y buscar fortalecer la confiabilidad del análisis realizado.

Una vez identificadas aquellas cláusulas en las que se recurre a algún recurso de GRADACIÓN, estos fueron analizados y clasificados según los siguientes criterios:

- a) su papel en la construcción de valoraciones inscritas o evocadas, es decir, si los recursos de GRADACIÓN utilizados funcionan para fortalecer una opinión explícita en el texto o para apoyar una interpretación valorativa implícita,
- b) su relación con la expresión de valores a partir del sistema de ACTITUD, esto es, si los recursos de GRADACIÓN son utilizados para fortalecer o suavizar expresiones de Afecto, Juicio o Apreciación, y la frecuencia con la que esto ocurre,
- c) el uso de los diversos tipos de GRADACIÓN a partir de subsistemas de Fuerza y Foco. Aquí se toma en cuenta los subsistemas y categorías que se presentan en Hood y Martin (2005), Martin y White (2005) y Hood (2010) (ver también Figura 1, arriba).
- d) los recursos léxicos y gramaticales que realizan dicha GRADACIÓN. Para ello, se consideró tanto el tipo de recurso léxico utilizado como su forma de realización dentro de la cláusula, es decir, si aparece como un adjunto (sea de tiempo, manera, lugar o cantidad) o bien dentro en un grupo (nominal, adjetival o adverbial).

3. Resultados

Para presentar los resultados haremos referencia, cuantitativamente hablando, a la frecuencia con la que los recursos de GRADACIÓN se dan en los textos siguiendo los criterios ya mencionados. Dichas frecuencias están expresadas en términos porcentuales a partir del número total de cláusulas valorativas que contienen con algún elemento de GRADACIÓN identificado. En cada caso, se ofrecen los datos correspondientes a los recursos utilizados por los estudiantes, por un lado, y los profesores, por otro.

3.1. El papel de los recursos de GRADACIÓN en la construcción de valoraciones

En primer lugar, se buscó determinar la proporción con la que los escritores hacen uso de recursos de GRADACIÓN, en relación con la totalidad de las valoraciones por ellos realizadas. En este sentido, se pudo observar que la GRADACIÓN tiene una mayor presencia en el discurso profesional que en el discurso estudiantil, pues en los artículos publicados el 43,3% de las valoraciones realizadas está ligada a algún elemento de GRADACIÓN mientras que en los textos escritos por los estudiantes, el porcentaje baja al 38,4%. Esta diferencia en la proporción de uso que escritores profesionales y estudiantes hacen de la GRADACIÓN podría hacer pensar que en el discurso literario profesional las opiniones se dan de manera más enfática que en el discurso estudiantil, sin embargo, al analizar el papel que estos recursos juegan en la transmisión de valores explícitos o implícitos se puede observar una tendencia hacia una menor explicitud en las valoraciones hechas por profesionales. Es decir, al determinar si los recursos de GRADACIÓN son utilizados por unos y otros para incrementar o disminuir la fortaleza de las valoraciones dadas de manera explícita o bien como herramienta para evocar una evaluación (por ejemplo, al hacer uso de recursos de cuantificación para apoyar una interpretación valorativa por parte del lector), se puede ver que los estudiantes se inclinan por la primera opción y los escritores profesionales por la segunda.

Al respecto, encontramos que, en el caso de los estudiantes, el 72,8% de la totalidad de recursos de GRADACIÓN se utiliza para enfatizar valoraciones explícitas mientras que su uso como herramienta para evocar actitudes es de un 27,2%. Esto presenta una pequeña diferencia con respecto al uso que le dan los profesores en sus artículos publicados. En éstos, aun cuando el primer uso sigue siendo el más frecuente, la proporción disminuye ligeramente a un 69,4%

mientras que los recursos de GRADACIÓN usados para evocar valoraciones aumenta al 30,6% de los casos.

3.2. Los recursos de GRADACIÓN en relación con la expresión de valores actitudinales

Anteriormente mencionamos que el discurso académico muestra por lo general una tendencia a expresar valoraciones a partir de apreciaciones, es decir, de valores que se orientan a cuestiones estéticas, tanto a la composición como al valor de las diversas entidades. En el corpus analizado se ve reflejada esta característica. La valoración por apreciación es la más frecuente en términos generales y es también aquella en la que más se recurre a la GRADACIÓN como herramienta para fortalecerla, matizarla o bien para evocarla. Esto ocurre a lo largo de todo el corpus como se ve en la Tabla 1, en la que se puede observar que los recursos de GRADACIÓN actúan de manera preponderante sobre valoraciones por apreciación en la mayoría de los textos.

Tabla 1. Relación entre recursos de GRADACIÓN y tipos de valoración.

	Afecto	Juicio	Apreciación
TE (textos estudiantiles)	2,7%	33,4%	63,9%
TP (textos publicados)	5,2%	32,9%	61,9%

Aquí se puede observar también que la mayor diferencia entre los textos estudiantiles y los textos publicados está en las expresiones de afecto. Los escritores profesionales recurren con más frecuencia a la GRADACIÓN en las realizaciones de afecto y éstas aparecen sobre todo intensificadas a partir del uso de expresiones figuradas tales como ‘muerto de miedo’, ‘muere de aburrimiento’, ‘inmerso en la tristeza’, ‘lleno de odio’ o bien a usos de elementos léxicos con GRADACIÓN fusionada, esto es, palabras que expresan, por ejemplo, un grado más intenso de enojo, como ‘rabia’ o ‘ira’, o de miedo, como ‘un poder aterrador’.

Por su parte, en las expresiones de juicio ambos sub-corpora muestran una proporción muy similar en cuanto al uso de GRADACIÓN, sin embargo, es posible identificar una diferencia entre ambos si nos centramos en el tipo de juicio que se gradúa. Martin y White (2005) establecen en el Sistema de Valoración una primera diferenciación entre dos tipos de juicio, aquellos realizados a partir de la ‘estima social’ y aquellos que se realizan en términos de ‘sanción social’. Los primeros se orientan a evaluar rasgos propios de la

persona, es decir, los rasgos de carácter que pudieran considerarse encomiables o criticables, mientras que los segundos se orientan hacia su comportamiento en términos de lo que la sociedad considera aceptable o no. En este sentido, los juicios realizados por los estudiantes en sus textos se centran sobre todo en aspectos relativos a la conducta moral o ética de los personajes involucrados. De las expresiones de juicio graduadas, el 55,5% son de este tipo como por ejemplo:

(18) *la Nueva España, colmada de corrupción* (E4A2)

En (18) el escritor utiliza una frase en sentido figurado para intensificar el nivel de corrupción de la Nueva España, tratándose en este caso de un juicio de sanción social referente a la moralidad o integridad de los habitantes. En los textos profesionales, en cambio, el 57% de la GRADACIÓN en expresiones de juicio está ligada a expresiones de estima social, como en (19) donde se da un mayor énfasis a lo apropiado que el escritor considera que es lo dicho por otro autor:

(19) *como muy bien destaca Oster...* (E5P)

En cuanto a la GRADACIÓN en las expresiones de apreciación, éstas representan, como ya vimos, la mayoría en ambos casos. Los dos sub-corpora coinciden también en una mayor GRADACIÓN en el uso de recursos de valuación, es decir, expresiones que señalan el valor, o la importancia de las diferentes entidades como se puede ver en (20):

(20) *la belleza de Dulcinea es una parte muy importante* (E6A4)

Cabe señalar, sin embargo, que este hecho es aún más frecuente en los textos profesionales que en los textos estudiantiles. Si consideramos únicamente las expresiones graduadas de apreciación, en los textos publicados el 59% de ellas se orienta a este aspecto mientras que en los textos estudiantiles representan el 53%.

3.3. Tipos de GRADACIÓN realizada

El siguiente aspecto a revisar es el tipo de GRADACIÓN utilizada por los dos grupos de escritores, estudiantes y profesionales. Para ello, como se mencionó, se partió de una primera separación entre recursos que aumentan o disminuyen la fuerza de una opinión y aquellos que aumentan o disminuyen el foco. Como se puede ver en la Tabla 2, la gran mayoría de los recursos de GRADACIÓN en

la totalidad del corpus es utilizada para fortalecer opiniones ya que tanto en el discurso estudiantil como en el profesional, la GRADACIÓN por fuerza representa más del 90% de los recursos. Por otra parte, ya anteriormente señalamos que los recursos de GRADACIÓN pueden ser utilizados para aumentar o disminuir el énfasis dado a una determinada opinión. En este corpus se pudo ver que tanto estudiantes como profesores recurren a las expresiones de GRADACIÓN por fuerza con el objetivo de aumentar la intensidad en la gran mayoría de los casos. En los textos estudiantiles, la GRADACIÓN aumentó la fuerza de las opiniones expresadas en un 96,6% de las instancias (esto es, en 371 de los 384 recursos de Fuerza) mientras que en los textos profesionales el resultado es muy similar, con el 97% (292 de 301) de los recursos de fuerza aumentando el énfasis de las expresiones. Ahora bien, en lo que respecta a estos recursos, se pudo observar que aquellos relacionados con intensidad y cuantificación son los más numerosos pues en todos los casos superan al 40% del total, dejando la GRADACIÓN de procesos a partir de vigor y frecuencia como el recurso de fuerza menos utilizado por los escritores en ambos grupos.

Tabla 2. Tipos de GRADACIÓN.

	TE		TP	
	No.	%	no.	%
Recursos de GRADACIÓN	410	100	325	100
Fuerza	384	93,7	301	92,6
Intensidad*	188	49	148	49,2
Cuantificación	169	44	126	41,8
Vigor/Frecuencia	27	7	27	9
Foco	26	6,3	24	7,4
Aumentar	19	73,1	18	75
Disminuir	7	26,9	6	25

*Los porcentajes en tipos de fuerza (intensidad, cuantificación o vigor/frecuencia) y tipos de foco (aumento o disminución) están calculados sobre el número total de cada subsistema.

Hasta este momento hemos visto que los recursos de GRADACIÓN se utilizan en proporciones muy similares en ambos sub-corpora y coinciden en gran medida con lo encontrado en otros estudios sobre el uso de GRADACIÓN en textos académicos, donde se ha identificado también una mayor presencia de recursos de fuerza y un aumento en la intensidad de la valoración (Hood, 2004). Sin embargo, es posible empezar a distinguir diferencias más significativas en el uso de recursos de GRADACIÓN que hacen los dos grupos de escritores si nos centramos en los otros dos aspectos, la cuantificación y la GRADACIÓN de procesos (y, como se verá más adelante, en los elementos léxico-gramaticales que unos y otros despliegan).

La cuantificación, como se vio en la Tabla 2 (arriba), representa el 44% de los recursos de Fuerza en el caso de los textos estudiantiles y el 41,8% en los textos profesionales. Si bien el porcentaje de uso en ambos casos es relativamente similar, las diferencias más significativas se pueden observar si consideramos los tipos de cuantificación que unos y otros realizan. El sistema de GRADACIÓN, presentado a partir de Martín y White (2005), propone una primera diferenciación entre recursos de cantidad y recursos de extensión. Como mencionamos anteriormente, la cantidad hace referencia a la presencia de una entidad en cuanto a número o tamaño mientras que la extensión aborda expresiones que señalan grado de alcance o distancia en relación con el tiempo y el espacio. En la Tabla 3 (abajo) se puede observar que, de la totalidad de recursos de cuantificación, los estudiantes hacen uso mayoritariamente (68,6%) de expresiones referentes a la cantidad mientras que en los textos de escritores profesionales, el porcentaje de estos recursos baja a un 56,3% aumentando, por lo tanto, el uso de expresiones referentes a la extensión.

Tabla 3. Tipos de recursos de cuantificación.

	TE		TP	
	No.	%	No.	%
Recursos de cuantificación	169	100	126	100
Cantidad	116	68,6	71	56,3
Extensión	53	31,4	55	43,7
Alcance en el tiempo*	18	34	18	32,7
Alcance en el espacio	30	56,6	20	36,4
Distancia en el tiempo	2	3,7	17	30,9
Distancia en el espacio	3	5,7	0	0

*Los porcentajes de alcance y distancia se expresan en relación con el total de realizaciones de cuantificación por extensión.

Por otra parte, si centramos la atención en los recursos de extensión, podemos observar una diferencia importante entre ambos grupos. Los textos estudiantiles tienden a expresar la extensión, en una mayoría de los casos, a partir del alcance. En la Tabla 3 (arriba) vemos que el 90,6 % de los recursos de extensión son de este tipo, y que, de ellos, el alcance en el espacio es el más recurrente. En este sentido, los valores que se encuentran implícitos en los textos estudiantiles se centran principalmente en el alcance en el tiempo y en el espacio. El primer tipo está marcado sobre todo por el uso del adverbio de tiempo ‘siempre’ como en los ejemplos (21) y (22) abajo, o bien de expresiones que indican que una entidad o acontecimiento está presente hasta nuestros días, como en (23) y (24).

- (21) Manuel Gutiérrez Nájera desarrolló el lenguaje en sus obras siempre de manera artística (A4E1)
- (22) Don Quijote siempre divulga la belleza de su amada (A4E6)
- (23) el rechazo de los indígenas a las imposiciones todavía hasta hoy sigue vigente (A2E2)
- (24) varios de sus temas, personajes y atmósferas [...] son todavía actuales (A4E6)

Por su parte, el alcance en el espacio abarca menciones a espacios reales, como en (25) donde una listado de entidades da idea del alcance de los temas que el escritor aborda en su obra, a la manera en que una entidad se ha extendido en el mundo como en (26) o bien a la importancia o cualidad de un aspecto por el espacio que tiene en la obra como en (27):

- (25) Manuel Gutiérrez Nájera sublima la lozanía y belleza de bosques, lagos, ríos flora y montañas surianas (A4E3)
- (26) el sincretismo es ampliamente conocido (A2E2)
- (27) el discurso es en gran parte misógino (A4E7)

Si bien estos elementos aparecen también en los textos profesionales, en la Tabla 3 (arriba) se puede observar que la proporción en su uso es más equilibrada, ya que el porcentaje de expresiones de alcance es prácticamente el mismo en los dos casos (alrededor del 33% para alcance en el tiempo y 36% en el espacio) y, además, es muy parecido al porcentaje en expresiones de distancia en el tiempo (casi el 31%). Estas expresiones, en cambio, son muy escasas en los textos estudiantiles. La distancia (o proximidad) en el tiempo hace énfasis en la cantidad de tiempo transcurrido para evocar valores en referencia tanto a la lejanía como en los ejemplos (28) y (29) como a la cercanía de los acontecimientos como en (30).

- (28) Amado muy pronto en su vida comenzó a desarrollar una fecunda actividad novelística (PE8)
- (29) la educación de los hijos pertenece a una antigua y amplia tradición (PE1)
- (30) el pasado no tan lejano de luchas de bandidos y sangre derramada (PE9)

Finalmente, otro de los aspectos considerados es el uso de recursos de frecuencia y vigor en ambos grupos. Como recordaremos, éstos se refieren a recursos que permiten la GRADACIÓN de procesos según la frecuencia con la que se dan o se realizan, o bien, cuando la valoración se centra en la manera en que la actividad se realiza. Ya anteriormente se vio (ver Tabla 2, arriba) que estos recursos están proporcionalmente muy por debajo de los otros dos

recursos de GRADACIÓN por Fuerza puesto que se dan en solo el 6% de los casos en los estudiantes y el 9% en textos publicados. Sin embargo, se puede notar una diferencia en la forma en que estos recursos son utilizados por ambos grupos de escritores.

Si se considera el total de ocasiones en que aparecen recursos de vigor y frecuencia, en los textos redactados por estudiantes las expresiones del primer tipo representan el 55,6% de ellas, mientras que en los textos publicados forman únicamente el 37%. De esta manera, los estudiantes utilizan con mayor frecuencia la calificación de un proceso para dar mayor énfasis a alguna cualidad, como sucede en los ejemplos (31) y (32) abajo.

(31) *Don Quijote es fácilmente engañado por el cura* (A4E2)

(32) *estos misioneros eran prontamente seducidos por la promesa de riquezas* (A2E4)

Por su parte, los profesores recurren mayoritariamente a valores de frecuencia, ya que estos representan el 63% de sus recursos de GRADACIÓN de procesos, es decir, éstos son enfatizados a partir de la frecuencia con la que éstos se realizan más que con una cualidad como sucede en el texto estudiantil, como se ve en los ejemplos (33) y (34) abajo:

(33) *García Lorca a diario conseguía atrapar la imaginación de la gente* (PE2)

(34) *varios autores fueron citados reiteradas veces* (PE4)

Aún cuando estos recursos son los menos frecuentes en las expresiones de GRADACIÓN por Fuerza, sus porcentajes de uso superan aquellos que podrían formar parte del otro sistema de GRADACIÓN, el Foco. Éste abarca recursos que permiten agudizar o difuminar una entidad de manera que ésta pueda ser considerada dentro de una categoría en su totalidad (ver (7) arriba y (35) abajo) o sólo en parte, como en (8) o (36):

(35) *el teatro de los dioses es indudable modelo de las figuraciones de Sor Juana* (PE6)

(36) *el mundo de las mujeres de Lorca es, de alguna manera, un mundo trágico* (PE7)

Estos recursos, como se ve en la Tabla 2 (arriba), son apenas el 6% y 7% de todos los recursos de GRADACIÓN en textos estudiantiles y profesionales respectivamente. Acerca de ellos, solo queda apuntar que en ambos grupos son utilizados para resaltar la pertenencia de una entidad, esto es, para agudizar el foco y no difuminarlo.

3.4. Recursos léxicos y gramaticales en la realización de la GRADACIÓN

El último aspecto a considerar en el análisis realizado a recursos de GRADACIÓN en textos estudiantiles y profesionales en el área de literatura se refiere a los recursos léxicos y/o gramaticales utilizados por unos y otros escritores. Al respecto abordamos dos posibilidades, el tipo de recurso, por un lado, y su uso dentro de un grupo o como un adjunto por el otro. En cuanto al tipo de recurso, se consideraron tres posibilidades: la GRADACIÓN realizada por una sola palabra o frase dentro de la cláusula (ver ejemplos (37) y (38) respectivamente), la GRADACIÓN realizada de manera fusionada, esto es, cuando el tipo de léxico elegido tiene, en su significado mismo, un elemento de GRADACIÓN (39) o bien la GRADACIÓN realizada por medio de listas de palabras con significados afines (40).

(37) “Ojos claros y serenos” es su más célebre y elogiado madrigal (A2E5)

(38) “Flor nueva de romances viejos” tuvo una difusión en todo el mundo (PE3)

(39) Vicente Riva Palacio emprendió la titánica labor de dirigir la primera enciclopedia (A4E3)

(40) el indio era humilde, bueno, bonrado, agradecido (A2E4)

Los resultados del análisis mostraron un amplio predominio del primer tipo, i.e., el uso de una palabra o frase para realizar la GRADACIÓN. Esto sucede en más del 70% de los casos en ambos grupos. La diferencia entre ellos se puede ver si comparamos los otros dos recursos: el uso de léxico con GRADACIÓN fusionada y el listado de palabras. La primera opción aparece con mayor frecuencia en textos profesionales que estudiantiles (representando 16,3% y 11,2% del total respectivamente) mientras que en el caso del listado, éste es ligeramente superior en el texto estudiantil (12,2%, por un 10,2% en textos publicados) aún cuando en ambos casos es poco frecuente en comparación con los otras formas de realización.

Por otra parte, los recursos ya mencionados pueden ser también analizados en los textos a partir del tipo de adjunto del que forman parte o bien del tipo de grupo en el que se encuentran. Así, podemos ver recursos de GRADACIÓN como adjuntos de tiempo (41), de manera (42), de lugar (43) o de cantidad (44); o bien formando parte de grupos, sean nominales (45), adjetivales (46) o adverbiales (47).

- (41) *un clásico siempre es un contemporáneo* (A4E4)
 (42) *sonetos y madrigales son las formas poéticas que mejor cultivó* (A4E2)
 (43) *la mujer como servidumbre se manifiesta a lo largo de toda la obra* (A4E7)
 (44) *Poniatowska lo averigua todo* (PE2)
 (45) *miles de imágenes invaden nuestra condición* (A4E4)
 (46) *los efectos escénicos [...] crearon un espectáculo muy verosímil* (A2E9)
 (47) *la traducción de Munarriz fue tan gratamente acogida* (PE4)

En la Tabla 4 (abajo), se puede ver que en ambos grupos los recursos de GRADACIÓN se encuentran mayormente inscritos dentro de un grupo y, sobre todo, dentro de un grupo nominal, siendo este número mayor aún en los textos publicados, en donde se ve una clara mayoría de grupos nominales con GRADACIÓN. La presencia de recursos de GRADACIÓN dentro de grupos adjetivales es, por el contrario, más frecuente en los textos estudiantiles. Esto podría indicar una tendencia por parte de los estudiantes a realizar sus valoraciones a partir de adjetivos de una manera más congruente o natural mientras que, posiblemente, la valoración misma en los textos profesionales se dé más dentro de grupos nominales con recursos tales como la cuantificación arriba mencionada (ver también ejemplo 45).

Tabla 4. Tipos de recursos léxicos de la GRADACIÓN dentro de la cláusula.

	TE	TP
Grupos*	73%	67,8%
grupo nominal	48%	55%
grupo adjetival	44%	37,80%
grupo adverbial	7,20%	7,10%
Adjuntos*	27%	32,20%
manera	36,10%	24,30%
tiempo	19,30%	51,30%
lugar	13,30%	6,80%
cantidad	31,30%	17,60%

*los porcentajes de grupos y adjuntos están expresados con base en la totalidad de cada tipo de recurso.

El uso de recursos de GRADACIÓN como adjuntos, por otra parte, aunque menor en ambos casos, apunta también hacia una diferencia en cuanto al tipo de valores que uno y otro grupo señala puesto que los estudiantes utilizan mayoritariamente adjuntos de manera, mientras que los escritores profesionales se inclinan por adjuntos de tiempo que reflejan una mayor utilización de recursos de cuantificación por extensión en el tiempo (como se puede ver en la Tabla 3 (arriba), la valoración en el tiempo representa el 60% de los recursos de extensión utilizados).

4. Discusión

Los resultados arrojados por este análisis muestran tanto similitudes como diferencias en la manera en que estudiantes y escritores profesionales abordan los recursos de GRADACIÓN en sus textos. Una de las principales similitudes radica en el uso relativamente frecuente de los recursos de GRADACIÓN para expresar valoraciones. Como se mencionó, estos recursos son relativamente más frecuentes en los textos profesionales. Dado que en investigaciones anteriores con textos estudiantiles (Navarro, 2014) se encontró un uso mayor y más complejo de recursos de GRADACIÓN en aquellos textos considerados de mejor calidad, podríamos ver una posible relación entre el uso de estos que se da a estos recursos y el grado de familiaridad y dominio del escritor con el discurso académico.

Adicionalmente, se ha podido observar un uso preponderante de los recursos de GRADACIÓN con el fin de aumentar la intensidad de las valoraciones inscritas, y entre ellas, un especial énfasis dado a las apreciaciones. Dentro de estos recursos, en general se observa también una preponderancia de expresiones de fuerza-intensidad y una preferencia por realizarla por medio de grupos nominales. Estos aspectos, que aparecen de manera clara en ambos grupos de escritores, podrían indicar ciertos rasgos en común que caracterizarían el discurso académico en general y el discurso del área de estudios literarios en particular. Sin embargo, se harían necesarias más investigaciones sobre estos aspectos para poder señalarlo con más seguridad.

Por otra parte, este análisis ha permitido también observar algunas diferencias en el manejo de estos recursos y esto parece reflejar diversas maneras de posicionarse en los textos de unos y otros escritores. Uno de los aspectos a notar es la función que estos recursos tienen en los dos sub-corpora. Como hemos señalado, mientras que en los textos estudiantiles, la GRADACIÓN funciona mayormente como recurso para dar fuerza a una opinión explícita, en los textos profesionales se puede observar un uso más frecuente de estos recursos como medio para realizar una valoración más implícita. Esta diferencia, si bien no resulta significativa en este corpus, puede ser reflejo de uno de los aspectos que parecen estar determinados por el grado de alfabetización académica de los escritores. En estudios realizados a partir del análisis de textos académicos (ver, por ejemplo, Hood, 2004), se ha visto que el discurso profesional tiende a la realizar valoraciones de manera evocada con mayor proporción, lo que lleva a establecer posicionamientos de manera más

sutil. En este sentido, el mayor uso que los estudiantes hacen de la GRADACIÓN para fortalecer valores explícitamente establecidos refleja que es éste uno de los aspectos relativos al manejo de recursos evaluativos en sus textos que los diferencia de un discurso profesional.

Sin embargo, las diferencias más significativas¹ entre ambos grupos de escritores se centran en dos aspectos principalmente: los recursos de extensión que se prefieren y el tipo de recursos léxicos y gramaticales que realizan la GRADACIÓN. En cuanto a los recursos de extensión (GRADACIÓN por fuerza -cuantificación- extensión, ver Tablas 2 y 3), se puede observar que en los textos profesionales aumenta la proporción con la que éstos aparecen. Esto parece indicar una mayor inclinación por buscar evocar valoraciones haciendo referencia al alcance que una determinada entidad, obra o autor ha tenido en el mundo y, sobre todo, en el tiempo. El aspecto temporal es, al parecer, uno de los valores importantes en los que se basan las evaluaciones de las diversas entidades ya que, como se ha señalado, expresiones que se refieren a la distancia en el tiempo aparecen en proporciones similares al alcance en el tiempo en textos publicados. Esto se hace aún más evidente si se considera que, en estos textos, se observa también un mayor uso de expresiones que se refieren a la frecuencia con la que se realiza una acción como forma de GRADACIÓN (esto, si se considera la frecuencia como una medición hecha a partir de la realización de un proceso en un período de tiempo determinado). En este sentido, los textos profesionales ponen en juego un mayor énfasis en valores temporales para provocar interpretaciones valorativas en el lector. En los textos estudiantiles, en cambio, este recurso evaluativo es menos utilizado puesto que los estudiantes parecen favorecer valores que se refieren a la cantidad (o tamaño) de las cosas.

En cuanto al tipo de recursos léxicos y gramaticales, se puede ver que los estudiantes recurren con mayor frecuencia a la GRADACIÓN de elementos léxico-gramaticales tales como adjuntos de manera y grupos adjetivales. En este sentido, la GRADACIÓN en estas formas es reflejo de valoraciones expresadas sobre todo a partir de cualidades, realizadas normalmente como adjetivos. En cambio, en los textos profesionales sobresale el uso de léxico con GRADACIÓN fusionada, (en atributos como ‘terrible’, ‘perfecto’, ‘riquísimo’, ‘fundamental’), de elementos de GRADACIÓN en grupos nominales (lo que deja ver la importancia y frecuencia de éstos en el discurso académico profesional) y en

adjuntos de tiempo, reflejo a su vez, de la preferencia por evocar actitudes haciendo referencia a expresiones relativas a cuestiones de temporalidad.

CONCLUSIONES

En los últimos años, en el área de análisis del discurso académico se ha puesto especial interés en el estudio de textos profesionales. Esto ha permitido conocer la manera en que diferentes disciplinas construyen su conocimiento así como los valores que en ellas se mueven a partir de los posicionamientos críticos de sus escritores. Un ejemplo de ello es, como se menciona en el apartado anterior, la mayor presencia de valores temporales en los textos profesionales aquí analizados, lo cual puede señalar que en la disciplina de estudios literarios se da importancia a la presencia de una obra literaria o autor a través del tiempo. Sin duda, abordar este aspecto en el análisis de una mayor cantidad y variedad de textos profesionales ayudaría a hacer evidentes posturas críticas y valores que caracterizan distintos géneros y disciplinas.

Sin embargo, para lograr un acercamiento más completo al discurso académico es igualmente importante abordar el análisis de textos estudiantiles. Se podría así identificar de manera más clara aquellos aspectos que caracterizan el discurso estudiantil y lo diferencian del discurso académico profesional. En este sentido, la comparación de recursos lingüísticos utilizados por estudiantes y profesionales para construir posturas críticas permite iluminar las diferentes estrategias persuasivas de ambos grupos de escritores y, con ello, partir de una base más sólida en la elaboración de posibles propuestas de intervención que apoyen el proceso de alfabetización académica de los estudiantes universitarios.

El análisis aquí presentado ha permitido, por ejemplo, identificar una mayor presencia y variedad de recursos de GRADACIÓN en textos profesionales, en comparación con los textos estudiantiles. De este modo, las diferencias arrojadas permiten poner de manifiesto la necesidad de que el estudiante conozca la importancia de este tipo de recursos en la expresión de valoraciones así como las diferentes posibilidades para su realización. En este sentido, dada la presencia de un número significativamente mayor de recursos de GRADACIÓN por extensión en los textos profesionales, podría ser apropiado familiarizar al estudiante con este tipo de expresiones y con la función que realizan en la construcción implícita de valores dentro de la disciplina. Así al comparar los textos estudiantiles con los profesionales podemos ver con mayor claridad la variedad de recursos de unos y otros y esto, a su vez, abre la

posibilidad de poder guiar el desarrollo del estudiante como escritor de textos académicos hacia aquellas prácticas más comunes y aceptadas en su disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barletta Manjarrés, N. & Chamorro Miranda, D. (Eds.) (2015). *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bosio, I. V., Castel, V. M., Ciapuscio, G., Cubo, L. & Müller, G. (Eds.) (2012). *Discurso especializado: Estudios teóricos y aplicados*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad del Cuyo.
- Chang, P. & Schleppegrell, M. (2011). Taking an effective authorial stance in academic writing: Making the linguistic resources explicit for L2 writers in the social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 140-151.
- Channell, J. (1994). *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Channell, J. (2001). Corpus-Based Analysis of Evaluative Lexis. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 38-55). Oxford: Oxford University Press.
- Coffin, C. (2002). The voices of history: Theorizing the interpersonal semantics of historical discourses. *Text*, 22(4), 503-528.
- Conrad, S. & Biber, D. (2001). Adverbial marking of stance in speech and writing. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 56-73). Oxford: Oxford University Press.
- Gross, A. G. & Chesley, P. (2012). Hedging, Stance and Voice in Medical Research Articles. En K. Hyland & C. Sancho Guinda (Eds.), *Stance and Voice in Written Academic Genres* (pp. 85-110). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Hernández, L. A. (2018). Formas de atribución y grados de argumentabilidad en la postura autoral en las conclusiones de artículos de investigación. *Akadosmos*, 20(1-2), 123-147.
- Hood, S. (2004). *Appraising research: Taking a stance in academic writing*. Tesis doctoral, University of Technology, Sydney, Australia.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Hood, S. & Martin, J. R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(58), 195-220.
- Hunston, S. & Thompson, G. (Eds.) (2001). *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2009). Corpus informed discourse analysis: The case of academic engagement. En M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston. (Eds.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse* (pp. 110-128). Londres: Continuum.
- Hyland, K. (2012). Undergraduate understandings: Stance and Voice in Final Year Reports. En K. Hyland & C. Sancho Guinda (Eds.), *Stance and Voice in Written Academic Genres* (pp. 134-150). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Ignatieva, N. (2017). Attitude in student texts: Analysis of verbal, mental and relational clauses in Spanish. En S. Neumann, R. Wegener, J. Fest & P. Niemiets (Eds.), *Challenging Boundaries in Linguistics: Systemic Functional Perspectives* (pp. 187-202). Frankfurt: Peter Lang.
- Levon, E. (2010). Organizing and processing your data: The nuts and bolts of quantitative analysis. En L. Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 68-92). Londres: Continuum.
- Llorca, C. M. (2014). Prácticas discursivas académicas en la economía: Aproximación crítica a las estrategias de valoración. *Revista de Investigación Lingüística*, 17, 75-95.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Moyano, E. (Coord.) (2012). *Aprender Ciencias y Humanidades: Una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Myers, G. A. (1996). Strategic vagueness in academic writing. En E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic Writing. Intertextual and Textual Issues*. (pp. 3-17). Ámsterdam: John Benjamins.
- Navarro, F. (2014). Gradación y Compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis Contrastivo desde la teoría de la valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32(60), 9-33.

- Spires, H. A., Huntley-Johnston, L. & Huffman, L. E. (1993). Developing a critical stance toward text through reading, writing and speaking. *Journal of Reading*, 37(2), 114-122.
- Swain, E. (2009). Constructing an Effective 'Voice' in Academic Discussion Writing: An Appraisal Theory Perspective. En A. McCabe, M. O'Donnell & R. Whittaker (Eds.), *Advances in Language and Education* (pp. 166-184). Londres: Continuum.
- Thompson, G. & Alba-Juez, L. (Eds.) (2014). *Evaluation in context*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Thompson, G. & Zhou, J. (2001). Evaluation and organization in text: The structuring role of evaluative disjuncts. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 121-140). Oxford: Oxford University Press.
- Zamudio Jasso, V. (2016a). Las entidades valoradas y la construcción del campo en ensayos de análisis literario. En N. Ignatieva & D. Rodríguez Vergara (Coords.), *Lingüística Sistémico Funcional en México: Aplicaciones e implicaciones* (pp. 177-195). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zamudio Jasso, V. (2016b). La expresión de opiniones y puntos de vista en textos académicos estudiantiles sobre literatura. *Lenguaje*, 44(1), 35-59.

NOTA

¹ La totalidad de los datos reportados fueron sometidos a la aplicación de las funciones Chi cuadrada (X^2) y distribución de Chi cuadrada en Excel. Se consideran como significativos aquellos en los que el valor de p es igual o menor a 0.05. (Levon, 2010).