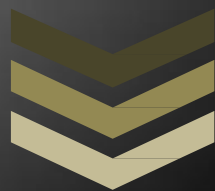


Volumen 17 (2014)

LyCE Estudios



Revista del Instituto
de Lenguas y
Culturas Extranjeras
de la Facultad de
Filosofía y Letras de
la Universidad
Nacional de Cuyo,
Mendoza, Argentina

ISSN 2314-2529
LyCE Estudios 17 (2014)
Indizada por Latindex

© 2015 by Editorial FFyL - UNCuyo & Ediciones ILYCE
Centro Universitario, Parque General San Martín
5500 Mendoza, Argentina

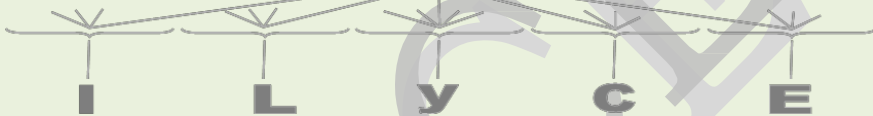
Derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, displayed or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission from the Editor.

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad Nacional de Cuyo,
Centro Universitario,
Parque General San Martín,
5500 Mendoza, Argentina
Tel./Fax: +54 261 4135000, interno 2240
E-mail: editorial@logos.uncu.edu.ar
Web page: <http://ffyl.uncu.edu.ar>

Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (ILyCE)
Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Nacional de Cuyo
E-mails: ilyce.director@ffyl.uncu.edu.ar; ilyce.revista@ffyl.uncu.edu.ar
Web page: <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?rubrique1398>
Idea, diagramación, composición y diseño: IlyCE digital

INSTITUTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS



LyCE Estudios

Revista del ILyCE

*Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina*

LyCE Estudios 17 (2014)
ISSN 2314-2529
Indizada por Latindex

LyCE Estudios es la versión digital de la *Nueva revista de lenguas extranjeras* (NRLE) del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (ILyCE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Comité Editorial
Director del ILyCE

Victor M. Castel (CONICET y UNCuyo)

Comisión Directiva del ILyCE

Ana María Filippini (UNCuyo)

Amparo Argerich (UNCuyo)

Juliana Montarcé (UNCuyo)

Consejo Evaluador Externo

Irma Biojout de Azar (Univ. Nac. de La Plata, Argentina)

Cecilia Colombi (Univ. de California en Davis, EEUU)

Estela Klett (UBA, Argentina)

Cristina Elgue de Martini (UNC, Argentina)

Consejo de Redacción

Laura E. Hlavacka (UNCuyo, Argentina)

Estela Moyano (UN de General Sarmiento, Argentina)

Marisel Bollati (UN de San Juan, Argentina)

María Laura Dorado (UNCuyo, Argentina)

ISSN 2314- 2529
LyCE Estudios 17 (2014)
Indizada por Latindex

Presentación

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE. Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual.

LyCE Estudios acepta artículos, notas y reseñas. Se prioriza la publicación de trabajos inéditos. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Comité Editorial.

Contenido

The impact of mode on writing processes: A cognitive functional perspective on student writing

Michelle Aldridge y Lise Fontaine..... 9

Identificación y comprensión de relaciones causales en géneros explicativos en inglés: dificultades en lectores universitarios

Liliana Cascone; Mariana Meoño Ortiz y Susana Rezzano 35

English language learning in vocational education

Serrana Echenagusía; Cecilia Prieto y Laura Flores 49

La Actitud en críticas de cine en inglés y español: estudio sobre las estructuras de contraste y la construcción de valores

Florencia Figini y Susana Rezzano..... 61

Escribir en lengua extranjera: organización temática de la cláusula y continuidad textual.

Angélica Gaido 79

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos argumentativos en inglés? Un estudio descriptivo

Gloria Ángela Ginevra..... 99

The impact of mode on writing processes: A cognitive functional perspective on student writing

Michelle Aldridge y Lise Fontaine

Cardiff University

Wales

AldridgeM@cf.ac.uk / FontaineL@cf.ac.uk

Abstract

In this paper, we compare writing processes for twenty second year university students who participated in two different simulated, keyboard, writing tasks: a spontaneous writing task (FB, writing a Facebook message to a friend) and a planned writing task (ES, a short essay writing task). The main aim of this study is to determine to what extent these are truly different writing tasks as experienced by the students and whether there is any evidence that different writing processes are involved. We also consider keyboard efficiency as a factor in digital writing processes. Our findings suggest that the more informal the language production context, the more likely we are to find a primarily linear writing process. Also, a high degree of attention to accuracy at the point of inscription can lead to a more linear writing process even in more formal writing contexts.

Key words: digital writing; writing processes; mode of production

En este trabajo, comparamos procesos de escritura de veinte estudiantes universitarios de segundo año, quienes participaron en dos tareas diferentes de escritura en teclado: una tarea de escritura espontánea (FB, escritura de un mensaje de Facebook a un amigo) y una tarea de escritura planificada (ES, escritura de un ensayo breve). El objetivo principal de este estudio consiste en determinar hasta qué punto se trata de tareas de escritura realmente diferentes, tal como lo experimentan los estudiantes y en indagar si existe evidencia de que están implicados diferentes procesos de escritura. Tomamos en consideración también la eficiencia en el uso del teclado como un factor en procesos de escritura digital. Nuestros resultados sugieren que mientras más informal es el contexto de producción del lenguaje, existe más probabilidad de encontrar un proceso de escritura principalmente lineal. Al mismo tiempo, un alto grado de atención a la exactitud en el punto de inscripción puede conducir a un proceso de escritura aún más lineal, incluso en contextos de escritura más formales.

Palabras clave: escritura digital; procesos de escritura; modos de producción

1 Introduction

“[T]he best way to model the writing process is to study a writer in action.” (Flower and Hayes 1981: 368)

Writing activity among students is increasing due to the rise of digital interaction (CMC) (e.g. texting, chatting, Facebook and Twitter) and yet this CMC is not perceived as writing (Lenhart, Smith, Rankin Macgill and Arafeh 2008). When the authors were undergraduates, language production was typically achieved through speaking and handwriting, each involving different cognitive processes and different modes of production. In contrast, while students today still, of course, speak and handwrite, for many, much of this communication is now carried out on the computer, especially with much of their social interaction being done digitally (e.g. texting, chatting, Facebook and Twitter). It is of interest to us to establish whether this digital social communication is the same process as academic writing or whether the activities have different cognitive demands. Intuitions suggest that digital social interaction is not the same as academic writing. For example, Lenhart *et al.* (2008) state that, while “teens disassociate e-communication with ‘writing’; they also strongly believe that good writing is a critical skill to achieving success” (2008: 1). However given that it is now the case that, as students leave secondary education, they are spending more time communicating digitally (via computers, tablets, mobile phones etc.) than ever before, we must begin to ask whether this increased frequency has any impact on more traditional writing or what is ‘good writing’. While it is clear that writing for educational purposes is not the same as writing for and with friends, whether it is perceived as writing or not, when using a computer keyboard, the physical and technical context of communicating does not change.

It may not be surprising that students do not think of all productive uses of computer mediated communication (CMC) as writing. In the example of using a computer keyboard to communicate, it is clear that the analogy is with the typewriter, but the term *typing* has traditionally been reserved for *copy typing* or what we might now refer to as *typing up*, and *writing* as a term does not readily distinguish between writing by hand and writing by keyboard. Both of these are very different activities from a physical and cognitive perspective since using the keyboard generally involves both hands in a co-ordinated and active way. An informal survey of 60 of our undergraduate students suggests that they consider different types of keyboard activities as distinct. Students indicate that they only use the verb *type* for typing up something previously handwritten or, for example, for typing up notes from a

textbook, while they use the verb *write* for composition on a computer such as an essay but never for an email or a Facebook message. For these types of messages they prefer verbal conversions based on the message form (e.g. *to message, to text, to email, to Facebook, to DM, to PM*). This apparent lexical choice is interesting because in all cases the physical activity is the same (they are using their hands on a keyboard) and yet the experience they choose to represent through language is that these are different activities and they have been denoted as such in the language.

Research into student writing including writing development has generally relied on an analysis of hand written texts (Beard, Myhill, Riley and Nystrand 2009). However we know relatively little about students' digital writing processes despite its dominance in everyday activities. With the increase in internet-based communication in recent years have come parallel developments in digital research methods and we now have new opportunities to study language production through keystroke logging software which has been able to provide “the opportunity to capture details of the activity of writing” (Spelman Miller and Sullivan 2006: 1) as it happens. The activity of writing as a process merits study because the written product does not tell the whole story. There can be a substantial difference between the writing activities during the writing process as compared to the final product. O'Donnell (2013: 248) explains that “the temporal sequences of choices made by a writer do not necessarily correspond to the linear sequence of words, or even sentences, within the final text. And where text is deleted, choices made in the writing of a text may not correspond to any text present in the final product.”

There is, among some, a concern that digital chat and texting will ruin or even destroy the English language (as reported in various news stories from the BBC, CBC, Daily Mail, etc.), and there are others, such as David Crystal and Stephen Pinker who argue that it will not. Indeed, it may well be that CMC promotes literacy skills since as mentioned above, the Pew survey reports increasing writing activity among students. Yet we know very little about the degree of consciousness or awareness that speakers have when engaging in CMC and specifically how they actually produce their messages. Keystroke logging is one approach to gaining insight into these practices and increasing our understanding of the linguistic and motor processes involved in digital writing.

In this paper, our aim is to establish whether there is any evidence to suggest that different writing processes are involved when writing informal Facebook messages as compared to when writing more formal essay-type texts. In other words, using keystroke logging methodology, we

ask whether different types of writing correlate to different writing processes. Our findings strongly suggest that these activities are indeed cognitively different in terms of writing processes for some writers. We also find that a high degree of attention to accuracy at the point of inscription can lead to a more linear writing process which does not appear to allow the writer to attend to content revision.

The paper is organised as follows. In the next section we provide an overview of relevant literature on writing processes in a digital context, including what is known about computer-based writing and a brief introduction to keystroke logging methods. Following this we describe our methodology related to the nature of the tasks we designed and the participants who took part, focusing specifically on how keyboard efficiency was established and how participants were grouped into high or low keyboard efficiency groups. Section four presents the results of our analysis by first describing the results comparing the two tasks and the two keyboard efficiency groups across the tasks. Then a more detailed analysis of the writing behaviours of two participants is given in order to illustrate some of the differences we find in our data. In section 5 we discuss our results where we suggest that the more informal the language production context, the more likely we are to find a primarily linear writing process. We end the paper with some considerations for language education and literacy development.

2 Writing processes in a digital context

Many discussions of Computer Mediated Communication begin with a comparison of speech and writing, asking whether the type of communication in question is more like speech or more like writing. This question conflates mode and tenor and misses out on two important clines affecting language production irrespective of the medium: spontaneous vs. planned and informal vs. formal (see Berry 1975, 2013 and below). Before considering how these differences in mode affect digital writing, we first provide an overview of the nature of computer-based writing generally and the use of keystroke logging software in writing research specifically.

Spelman Miller and Sullivan (2006: 1) define keystroke logging as “the computer recording of writing activity as writers compose on the computer.” As Chukharev-Hudilainen (2014) states it is also useful for recording spontaneous internet-based writing activity such as chat and instant messaging. Based on Latif’s (2008) review of computer-aided writing study, the majority of writing studies using keystroke logging methods have focussed on “either writers’ revisions or the temporal aspects of the composing” (Latif 2008: 44). Since many of these studies

have, at their base, some version of the Flower and Hayes (1981) model of writing processes, we will very briefly present it here.

The original Flower and Hayes (1981) model provides a description of writing processes as non-linear, rejecting the idea that writing processes occur in stages. The model includes three major components: the task environment, the writer's long term memory, and the writing processes. The main writing processes, planning, translating and reviewing, are governed by what is called The Monitor (Flower and Hayes 1981: 367). The reviewing processes are of particular importance to this study. As Flower and Hayes themselves pointed out, reviewing does not take place in a linear fashion once a text has been written; “[t]he sub-processes of revising and evaluating, along with generating, share the special distinction of being able to interrupt any other process and occur at any time in the act of writing” (Flower and Hayes 1981: 374). Hayes (1996) updated the model by incorporating the individual and by revising the task environment so that it also accounted for the social environment (the audience and collaborators) and the physical environment, which includes the text so far and, importantly for this study, the composing medium. Hayes (1996: 7) suggests that by studying the effect of the writing medium, we can develop a greater insight into the overall workings of the writing processes.

There are two main ways in which the computer has impacted on writing. First, the writing medium is obviously affected and we will come back to this when we consider register and mode in particular below. Secondly, according to Severinson Eklundh and Kollberg (1996), computers have significantly transformed the revision process for both writers and researchers. Writers become more flexible with their writing as they can “work recursively and explore their topic through reconsidering what has been written and they can start typing a sentence without knowing how it will end” (p. 163). In this sense, the writing process itself becomes a thinking tool. Van Waes and Schellens (2003: 848) summarise this as “word processing comfort” since documents can be changed at ease, avoiding an “illegible jumble of crossed out and inserted words”; in brief, revisions through computers “are simply easier” (Montague 1990: 39) and, as a consequence, computer texts are “more heavily revised” (cf. Hyland 2002; Severinson Eklundh and Sjöholm 1991; Cochran-Smith, Paris and Kahn 1991). These revisions tend to be at the lower end and revise form rather than content (cf. Hill, Wallace and Haas 1991; Joram, Woodruff, Lindsay and Bryson 1990; Collier 1983; Harris 1985) and Cochran-Smith *et al.* 1991) which distracts the writer’s attention from the possibility of revision at higher levels (Van Waes and Schellens 2003: 833). This is a key point that we explore in this study.

We know relatively little about the role of the keyboard in digital writing contexts. Grabowski (2008) has noted that much work on typing behaviours has studied professional typists. It is likely that such typists can concentrate on text production without getting distracted looking for the keys (Leijten and Van Waes 2013, Andersson *et al.* 2005) but now that using a keyboard is a typical activity that most students undertake on a daily basis, we can no longer be sure that research findings are representative of how we, in this instance, students generally, use the keyboard when writing since “university students ... do not employ typing behaviours like professional typists who master a ten-finger touch-typing method with the highest perfection and without any need of visual keyboard control” (Grabowski 2008: 49). While his study found considerable variation in terms of keyboard skill among students, he found that “typing speed turned out to be the most stable characteristic of a keyboard user” (p. 50), i.e. for a given student, typing speed is a relatively constant characteristic across different tasks.

It has been noted (Leijten and Van Waes 2013; Andersson *et al.* 2005) that some writers can spend a lot of time looking at the keyboard and can correct errors without looking at the screen. Leijten and Van Waes suggest that this is parafoveal vision, and it allows the writer to focus on text production by not getting distracted by correcting the error. However, if keyboard use is not automated, then the need to think about where to put your fingers is a distraction. This is the conclusion reached by Alves, Castro, de Sousa and Strömqvist (2007), who found that, when transcription is not automatized, its cognitive cost is high, resulting in working memory limitations. In the case of typists who have not automated keyboarding skills, the demands of execution are high and, as a result, they claim that “slow typists might be using a serial way of composing” (p. 63). They may be devoting pauses to high-level writing processes, and execution periods to typing. Being unable to think and type at the same time, “they might be alternating between execution, formulation, and monitoring” (Alves *et al.* 2007: 63).

Our own research on keyboard errors in writing tasks has shown that motor keyboard errors (e.g. typos such as *langiage* for *language*) constitute the vast majority (46.7%) of all errors in students' Facebook messaging in naturally occurring settings (Fontaine and Aldridge 2014: 47). Examples such as, I don't rela[BS][BS]ally, where [BS]=backspace key and the target was *I don't really*), were common while 23.4% were due to cognitive processing interference such as, Sun is finally shining on[BS8]hinh on[BS4]g on), where the target was *Sun is finally shining*. Finally 29.9% were ambiguous and could not be classified. Thus we can expect a high occurrence of motor errors as compared to processing interference and this is a point we return to later in the paper.

Several studies have looked at the effect of the writing mode (e.g. keyboard, handwriting) on the writing process. A generally well received model of mode within its account of register is found within the theory of Systemic Functional Linguistics (SFL), developed by Halliday (e.g. 1973) in the early 1960s. In SFL, language is seen as a realization of social context through a dynamic relationship between context and text (Martin and Plum 1996). The Hallidayan view of register sees it as 'variety according to use' (Halliday and Hasan 1985: 43) within three main elements, each glossed very generally here as field (the ongoing activity), tenor (the relationship between speaker and addressee) and mode (channel and medium).

As space is limited we will consider mode with particular attention to channel and medium as these are of particular significance for digital language production. As O'Halloran (2004) points out these terms are problematic to some extent and are not used consistently in the literature. This is largely due to the concept of mode being developed to account for visual (image-based) communication as well as spoken communication and written communication. She adopts the view that mode includes medium and channel, although as she points out, mode generally has a meaning in the literature that is roughly equivalent to code (2004: 19-20). She defines mode, medium and genre as follows: "the term mode is used to refer to the channel (auditory, visual or tactile, for example) through which semiotic activity takes place, medium for the material resources of the channel, and genre for the text types" (p. 20). So in the case of digital writing, the channel is visual (although arguably electronic light on a screen could be seen as a different channel to physical print and indeed to sign language, and yet these all involve the visual sensory system) and the medium is the computer. However, Kress and van Leeuwen explain that "in the age of digitisation, different modes have technically become the same at some level of representation" (2001: 2). It is important to note here that Kress and van Leeuwen's use of mode differs from O'Halloran since they use it to refer to a semiotic resource whereas O'Halloran draws a distinction between mode as channel and as a semiotic resource. For our purposes here, however, we must be clear that we are dealing with mode as O'Halloran does. Understanding the effects of mode on digital writing processes is important. While it may seem that mode is held constant for all digital writing, in fact, there are important variables within mode that have an effect on the writing process as we will see below.

An important aspect to mode has been developed by Berry's (1975, 2013) notion of "a cline of consciousness", which she explains as "ranging from fully subconscious to fully conscious" (2013: 368). This is a useful way to approach digital writing since the amount of conscious awareness

in the writing process will have an effect on it. This cline also allows us to distinguish between, for example, Facebook messages or chatting, on the one hand, which would tend towards more subconscious writing activity (depending on other variables), and academic writing, on the other, which would tend towards more conscious activity. See Fontaine and Aldridge (2014) for how we equate this consciousness cline with the cline between spontaneous vs planned.

Writing is necessarily mediated by mode. Sharples (1996: 127), for example, claims that “writing is primarily a cognitive activity, but it cannot be performed without physical tools and resources”. He explains that it is impossible to produce an entire text in one's head (except of course for very short texts), so therefore the writer needs a medium through which the text can be composed (Sharples 1996: 147). One particularly interesting feature about digital writing is that, unless it is printed out, the text is only available in memory, either the writer's memory or the computer's memory, or possibly also in the reader's memory if the text is sent or shared online.

3 Methodology

We recruited a total of 54 second year university students who volunteered to take part in the study, although only 20 of these have been included in the results reported here for reasons outlined below. The participants were undergraduate university students. Personal details were elicited through a written questionnaire and participants were selected who were L1 English speakers, had no known language disorder and had the same level of educational experience. None of the participants had been taught touch typing and all participants had been using a keyboard regularly for at least the last six years. Each of them gave consent for their participation and the use of the data. All data presented here are anonymous.

The research presented here is part of a larger project investigating digital language production (see e.g. Fontaine and Aldridge 2014 and Aldridge and Fontaine in press). In this paper we are considering differences in writing processes between two different writing contexts. The first task (FB) involved writing a personal Facebook message to a friend, the second (ES) asked participants to write a short academic essay.

Although typing ability, including typing speed¹, is variable among the participants, we set a time limit of seven minutes for each writing task.

1 The variability here is across participants, cf Grabowski, (2008), discussed above, who found that typing speed is relatively constant for a given participant across a variety of tasks.

Participants sat in the same room at the same time and completed the tasks by typing onto a desktop computer. They were asked to follow the instructions without talking and without using any other materials such as mobile phones or notes. The instructions for each task are given in the appendix.

Unlike speech, where we assume most speakers have the same physical ability to speak and reasonably similar rates of speech, keyboard writing differs considerably in terms of physical ability. Not all digital writers interact with the keyboard in the same way, e.g. some use all ten fingers, others use two or four only. Some are able to type quickly reaching speeds of up to 40 wpm for an untrained writer, while those with a higher skill level and perhaps some training can reach speeds over 60 wpm. As stated above, in previous research (Fontaine and Aldridge 2014) we have reported that almost 50% of all revisions in spontaneously produced writing are due to errors in pressing the intended key or what we might call clumsy keyboard behaviour, e.g. *language* instead of *language*, since [u] and [i] are adjacent on the keyboard. This finding was confirmed for non-spontaneous writing as well in Aldridge and Fontaine (in press) where we found that keyboard errors made up 42.61% of all revisions in copy tasks and 48.97% in essay writing tasks.

Following Alves *et al.* (2007), participants were divided into two groups based on their typing skill. The keyboard efficiency measure we used is very similar to Gabrowski (2008), which is a calculation of a ratio of the number of final characters (including spaces) produced during the process with the number of characters in the final product. *Inputlog* produces a Summary Logging Output report which provides a “produced ratio, including spaces” (PR). The PR score gives “a measure of an individual’s habitual keyboard operation during writing” (Gabrowski 2008: 40). To obtain this measure, we arranged for participants to complete a copy task one week before the writing tasks. The copy task required students to read (to refresh memory and make sure they were all using the same exact wording) the first verse from the nursery rhyme, Jack and Jill², and then they were asked to copy the text from memory. This method is adapted from Gabrowski (2008). Participants were ordered according to their PR score for this task. Those with a PR of 1.0 made no changes to what they had entered using the keyboard (see (1) below) and the lower the PR ration, the greater the difference between the process and the final product as shown in (2) below, where the participant pressed the comma key in error and then corrected it.

(1) Jill·came·tumbling·(excerpt from Participant 12, PR=1)

2 ² Jack and Jill went up the hill to fetch a pail of water, Jack fell down and broke his crown and Jill came tumbling after.

(2) jill·came·tum,bl (excerpt from Participant 22, PR=0.785)

Participants were then grouped into high keystroke efficiency (KE) group and a low KE group. Each group comprised ten participants. The mean KE of the high KE group was 0.97 (Standard deviation 0.016) while the mean KE of the “low KE” group was 0.86 (Standard deviation 0.037).

We used key logging software called *Inputlog* (Leijten and Van Waes 2006) to capture the writing process. This software runs in the background, invisible during writing and it records all keystrokes and mouse movements. Keystrokes include all keyboard activity (back space, space, delete, numbers, letters, caps lock, etc.). It also records time so that pauses can be determined and how long it takes the writer to key individual strokes as well as sequences (words). *Inputlog* generates statistical reports of the texts’ production and pauses including time logs of the keys pressed.

4 Results

We will now present our results in two parts. First we will discuss the results of the comparison of the two writing tasks in terms of writing processes and evidence we have found to indicate that there are significant differences in the two tasks. We also consider to what extent keyboard efficiency affects writing processes by comparing the two KE groups to each other and according to the writing tasks. In the second part, we will provide a more detailed discussion of the results of the writing tasks for two participants, one from each KE group.

4.1 A comparison of the two writing tasks

Before presenting our findings, it is useful to consider to what extent the results compare to the copy task that we used to establish keyboard efficiency as described in the previous section. As was explained above, the Produced Ratio (PR) was used to identify the high and low KE groups. This ratio offers an indication of how edited the written product is, provides a sense of what portion of divergence we can expect when no planning is involved as in the copy task, and allows us to compare this to how much divergence we find in the writing tasks. Table 1 below shows the PR for the copy task as compared to the writing tasks for all participants. If participants had been professional typists, we would expect the PR to be 1.0 for the copy task because they would be able to copy the text accurately. However as mentioned above our students are not copy typists and thus do not perform at PR 1.0 proficiency.

What we see in Table 1 is that for the relatively easy copy task, the vast majority of participants made some errors, which they corrected. The text was copied from memory and, as there was no printed copy to read

from, all attention could have been on the keyboard and screen. This provides us with a bench mark for an approximate amount of keyboard errors which do not involve revisions of the text.

Table 1: Product Ratios in the copy task as compared to the two writing tasks

Task	Min	Max.	Range	Mean	SD	p value for two-tailed T-test
Copy - high KE	0.96	1.00	0.04	0.98	0.02	difference is significant (P=0.0001)
Copy - low KE	0.79	0.92	0.13	0.87	0.04	
FB - high KE	0.87	0.98	0.11	0.94	0.04	not statistically significant (P=0.1108)
FB - low KE	0.82	0.96	0.14	0.91	0.04	
ES - high KE	0.71	0.96	0.25	0.88	0.08	difference is significant (P=0.0067)
ES - low KE	0.58	0.94	0.36	0.82	0.10	

When we compare the PR in the copy task with the writing tasks, we can see a clear progression in the amount of editing during the writing process for the high KE group (e.g. in the high KE group, PR mean declines from 0.98 (copy) to 0.94 (FB), 0.88 (ES)) as the task increases in demand). The low KE group had a less predictable pattern. Given that there can be no content revision in the copy task, the low PR mean in the copy task (0.87) suggests that this group of participants struggle more with keyboard skills than the high KE group. Even the highest participant PR score in the low KE group (0.92) is lower than the lowest score in the high KE group (0.96). It is also interesting to note in Table 2 that for both groups the Facebook mean PR score (0.94 & 0.91) is much closer to the copy score (0.98 & 0.87) than the essay writing (0.88 & 0.82). So we have some evidence that more revisions occur in the essay writing tasks, suggesting a more non-linear production mode (i.e. content revision). The Facebook message writing task had very little revision and relatively little deviation among participants, irrespective of KE group, and is very close in distribution to the copy task.

Comparing the two writing tasks, as is shown in Table 2, both KE groups had a significant decrease in the produced ratio for the academic essay as compared to the Facebook message which indicates that the participants in both groups made more revisions to their writing in the academic writing sample.

Group	Mean PR for FB writing task	Mean PR for ES writing task	p value for two-tailed T-test
High KE	0.94	0.88	P=0.0480
Low KE	0.91	0.82	P=0.0165

Table 2 Comparison of tasks for each KE group

To illustrate what the revisions look like, example (3) shows an extract from participant P11 in the academic essay task who has a PR score of 0.80, which is below the average for the low KE group. This sentence took 1 minute, 16 seconds to produce.

- (3) The right hemisphere is used for linking objects and visual features with the the word while the left hemisphere is used for processing language and so it links the lexical word with the phonemes for that word. [final product for the ES writing task]

[CAPS LOCK]T[CAPS LOCK]he right hemip[BACK]sphere is us{5062}ed for {18859}c[BACK]linking {1750}objects and visula features {3954}[LEFT][BACK][BACK]al[END]{1594}with thei[BACK][BACK]e sound of the word{8579}[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]the word.[BACK] while the left hemisphere is used for processing language and so {2688}the [BACK][BACK][BACK][BACK]it links the lexical [BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]{1500}lexical word wih[BACK]th th e[BACK][BACK]e phonemes Movement}[LEFT Click][Movement][DELETE][BACK]s[Movement][LEFT Click][Movement]{2625}[Movement] {2640}for that word. [Process during the ES writing task]

Indeed, this example of the actual process of writing one sentence allows us to see very clearly a variety of different processes. This digital writing is not being processed in a linear sequence (i.e. the sentence is not first planned and then produced). For example, there are pauses, indicated in curly bracketing (e.g. {5062}), keyboard errors (such as hemip [BACK] sphere when 'hemisphere' was clearly the intended target production) and there are revisions to the content and grammar (e.g. 'sound of the word' is deleted entirely and returns in a different expression towards the end of the sentence). What this example illustrates is the complex network of production processes involved in simply executing a sentence, including motor control schema (keyboard accuracy), monitoring processes (both keyboard performance and language performance), planning, etc.

The results we have considered so far (see Table 1) show that just as in the control copy task, the higher KE group had a consistently higher

PR for the Facebook and the essay writing tasks. A higher PR value is associated with a more linear writing style; i.e. deciding what to write and then writing it with very little changes to the text as it is produced. As our results concern the first seven minutes of writing, it is worth noting that this does not suggest anything about what happens in stage 2 writing, after a draft has been written, especially for those writers who tend to do more revision in this stage.

Our results here suggest that there may be a correlation between accurate typing and a more linear writing process (i.e. little revision of content and grammar during writing) and, inversely, more attention to what is being written may indicate less attention to accuracy at the keystroke level. To be certain about this, we would need to look closely at the nature of the divergence between the process and product for the two KE groups. In the next section we take a closer look at one participant from each group to see whether there is any evidence to suggest that participants in the high KE group show evidence of a more linear writing style than the low KE group.

4.2 Individual Case Study Results

We will now consider two individual case studies. First we look at the writing processes of one of the participants from the high KE group and then we consider how this compares to one of the participants from the low KE group.

4.2.1 P12 as a writer

This participant belongs to the high KE group, that is to say she is grouped among those with a very high PR score for copy task one. As we can see very clearly from the images in Figure 1 and Figure 2, in both the FB and ES writing tasks, her writing process matches the final product, suggesting very minor changes to what she was writing (see diverging line only at the top right of the graph in Figure 1). A closer look at her writing process shows that she concentrates on correcting for accuracy rather than for content development and that any editing is being done primarily at the point of inscription. There is no evidence that she pauses to read over what has already been written (see low pausing in seconds as shown by the dots in Figure 1 – the lower the dot the shorter the pause).

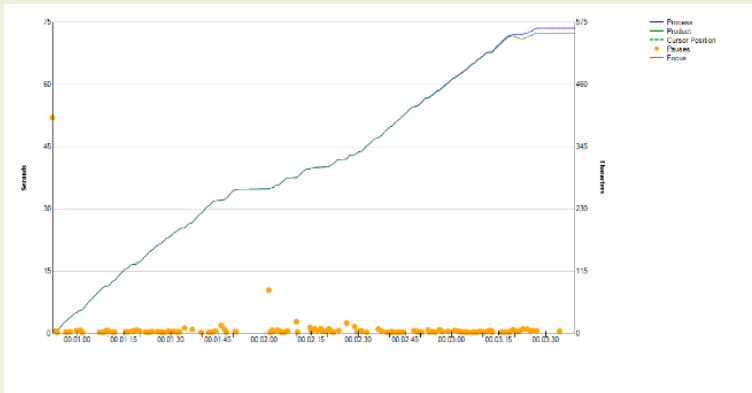


Figure 1: Process vs Product chart for the FB writing task, PR = 0.984 (P12)

A sample of P12's writing is given in original orthography in example (4) below, taken from the ES writing task.

- (4) This means that women are able to process new information more efficiently than men. [product]

T{266}his means that women{1328} {359}a{250}re {360}a{468}ble to{484} proc{266}e{297}ss{516} {1828}i{265}n{375}form{422} [BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]{359}[BACK]{547}new in{266}forma{281}tion {281}more e{282}ffie{297}c{250}i{906}ently {406} that{297}n {594}[BACK][BACK][BACK]{657}n men{391}. [process]

Although we have not analysed pauses here in detail we can see (the regular curly brackets) that this participant (P12) pauses frequently and for relatively long periods of time. As noted by Alves, Castro, de Sousa and Strömqvist (2007) high accuracy or high attention to the keyboard comes at a cost and the frequent pausing to produce words may explain why the PR value is so high. In other words, her accuracy may well be due to stopping writing to look at the keyboard and find the keys, suggesting that she might not have developed an automated schema for using the keyboard and it may be taking up some of her attention. If this is the case, it would leave her with less cognitive capacity for higher order revisions and monitoring of the text at a more global level. An analysis of the text would determine this but that is outside the scope of this work.

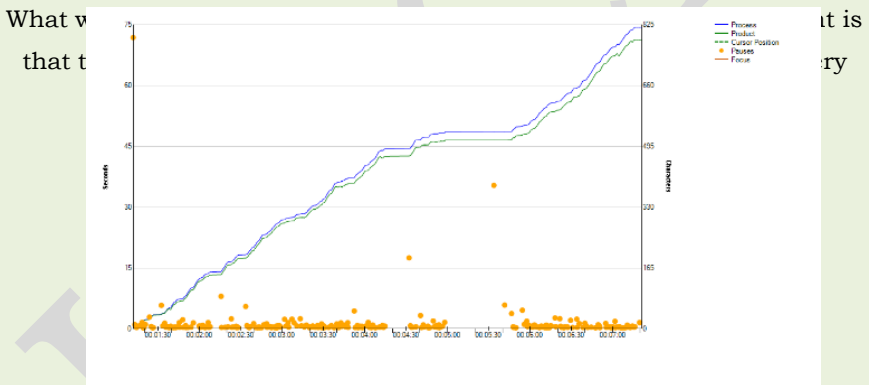


Figure 2: Process vs Product chart for the ES writing task, PR = 0.96 (P22)

4.2.2 P22 as a writer

Participant P22 belongs to the low KE, those with a low PR score in the copy task. As we can see very clearly from the images in Figure 3 and Figure 4, in both the FB and ES writing tasks, her writing process diverges from the final product, which suggests both monitoring and revising content. The analysis of the details of her writing shows a higher frequency of contextual editing, which offers evidence of reading back over what was written and revising it. Keyboard errors are corrected, but this is not the only type of change in the developing document. This

writer shows evidence of processing content rather than giving attention only to graphological accuracy.

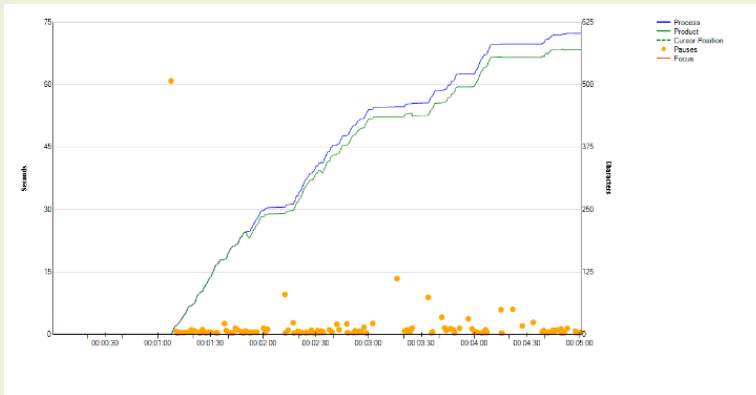


Figure 3 - Process vs Product graph for P22 in the FB writing task, PR = 0.945

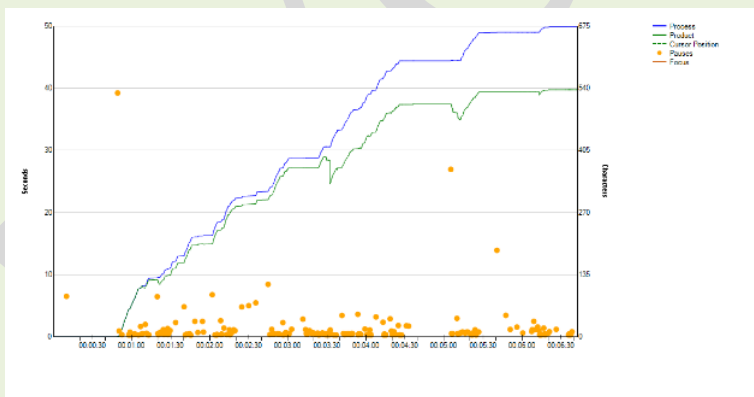


Figure 4 - Process vs Product graph for P22 in the ES writing task, PR = 0.896

As we can see in example (1) below taken from the ES writing task, P22 appears to be monitoring content at greater distances, where the word 'creative' is revised to 'imaginative'.

- (5) These differences may include changes in the use of language such as a more cognitive and imaginative usage, as the right hemisphere is predominantly used for thinking creatively. This means that women are more likely to use metaphors and use visuals in their thought

processes. [product]

[CAPS LOCK]T[CAPS LOCK]hese diffences {2282}may include {4813}changes {297}in {390}the use of languia{485}[BACK][BACK]age {266}such as{2469}[Movement][LEFT Click][Movement] [Movement]{671}re[Movement][LEFT Click][Movement]{2468}[BACK]{750} {6766} a more cognitive {312}and crea{265}t{375}ive {2578}u{359}s{422}a{250}ge{1391}, as the right hemis{360}phere is {1109}pre{328}domin{610}antl{1110}y {968}used{4797} for{5000} {5453}thinking {8438}c{250}reativ{359}ely{1187} {641}through{407} the use of metaphor{500}s and {453}visuals{2281} {312}play a fav{640}[BACK]{625}ctor.{344}[BACK] too. {453}[Movement] {1203}[Movement]{2828}[Movement] [LEFT Click][Movement] [Movement]{1141}{5031}[RIGHT][RIGHT][RIGHT][RIGHT][RIGHT]{625}[Movement]{485}[LEFT Click][Movement][LEFT Click]{250}[Movement]{578}[BACK].{484}{281}[CAPS LOCK]T[CAPS LOCK]his means that{609}women {391}{734}[RIGHT][RIGHT][RIGHT][RIGHT]{328}[BACK]{500}[BACK][BACK][BACK][BACK][BACK][BACK]{328}[Movement][LEFT Click]{312}[Movement]{875}a{1079}re more likely to use {297}me{250}tap{250}hots {281}[BACK][BACK][BACK]rs and{3422} use {500}visuals{344} in t{250}h{469}eir{406} thog{500}[BACK]ught procc{360}[BACK]ess{532}s{484}[BACK]es.

In this example we see that the writer is not closely monitoring their typing for accuracy, as they do not notice the omission of 'er' in *differences* on the first line, which is corrected ten words later and is possibly only noticed due to another typing error in the word *language* as shown on the second line. The two sentences given in the final product are revised several times during the writing process. The linear log of the writing process is very difficult to follow. The actual series of revisions is easier to see in tabular format as shown in

Table 2. As this example shows, this participant is not following a linear writing process. She does notice and correct keyboard errors but there is evidence that she is not monitoring her output closely, thereby freeing up cognitive capacity for more higher-order monitoring of the text.

Insert	This means that women
Delete	eh t hguthrouse of metaphors and visuals play a factor too.
Normal Production	throuse of metaphors and visuals play a factor too.
Delete	hrouse of metaphors and visuals play a factor too.
Normal Production	re more likely to use metaphots
Delete	St
Normal Production	rs and use visuals in their thog
Delete	G
Normal Production	ught procc
Delete	C
Normal Production	Esss
Delete	S
Normal Production	es.

Table 2 - Revisions made in producing example (5)

5 Discussion

We have seen that there is a significant difference in the PR mean scores in the two tasks with the PR score being significantly lower for the essay writing task than the Facebook message. This suggests that in the more spontaneous and informal FB writing, a more linear style is adopted where what is written during the process of producing the message is very close to the final product and the only changes made are at the point

of inscription, if at all. The ES writing task, although not representative of writing a full essay, shows that, for both KE groups, a less linear writing process is adopted. What is clear from comparing the two KE groups is that the low KE group is more likely to use a recursive writing process and the various components of the Flower and Hayes model (1981) are identifiable (notably monitoring and revising).

Our results suggest that participants in the high KE group keyboard give more attention to local production, i.e. at point of inscription, which may be cognitively costly because of the demand on attention and the focus of attention on the point of inscription. The low KE group are very clearly monitoring and revising their writing as they produce it showing a more recursive writing process. This may be connected to either having automated keyboard interaction or by having a more relaxed approach to keyboard accuracy. In either case, our findings seem to support work done by Alves, Castro, de Sousa and Strömquist (2007) and Lindgren and Sullivan (2006) in that less conscious attention to the keyboard may facilitate monitoring and revision during the writing process.

Digital modes of production are different from both spoken and written modes of production. While both speaking and writing involve technological mediation to some extent, the interface in a digital context is more complex. For example, production typically involves both hands simultaneously. Even signed language favours a dominant hand (Vaid, Bellugi and Poizner 1989). We do not currently know what the impact of two-handed communication is, if any, on language production processes. There are also issues of dexterity because it is not only the hand that is involved as is the case with handwriting but individual fingers in a way that does not happen with handwriting. This requires a very different level of co-ordination. For these reasons and others, digital language can be disruptive to general language production processes and places a relatively high cognitive demand on an already demanding task.

In terms of our data, mode of production and mode of discourse are of particular importance as it is one of the key elements that explains the difference between the FB writing task and the ES writing task. While, of course, field (topic or content) and tenor (social and personal relationships) have an effect on the unfolding text, this is true for all communicative exchanges. What is important here is the nature of the digital mode of production.

Any writing activity can displace the need for the interactant's co-presence but in the case of chat conversations, the synchronous nature of the technology requires co-presence. As Hasan (1998: 242-45) points out, "the value of dialogue in graphic channels is different from that of dialogue in the phonic channel where it [dialogic] is a genuine option".

Like the phonic channel, the digital channel must also include dialogue as a 'genuine option'. Berry's (2013) "cline of consciousness" is shown below in Figure 5, where we have estimated where we would situate the two written text types under study in this paper. See also Chukharev-Hudilainen (2014) who posits a similar distinction, although he uses the terms 'spontaneity' and 'preparedness'. We are suggesting that the more spontaneous and the more informal the language production context, the more likely we are to find a primarily linear writing process.

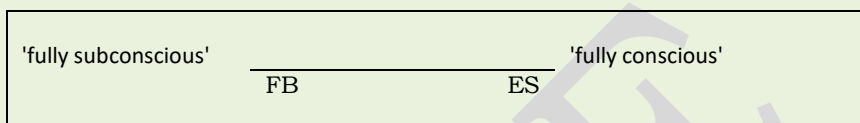


Figure 5: Berry's (2013) cline of consciousness

In terms of mode then, digital language can be described as having the following features: -phonic, +graphic, +digital. Each type of digital language can be further defined by other features of this mode, for example conscious (following Berry 2013) and also synchronicity (following Chukharev-Hudilainen 2014). The mode feature that distinguishes between the FB writing and the ES writing is degree of consciousness (both are asynchronous, although almost any type of digital writing can approximate near-synchronous communication (see Rettie 2009). It should be noted that we are not claiming that all FB messages are at the subconscious end of the cline, and this is important because a person may be using Facebook for very different social purposes. The point being made here is that the degree to which we give attention to what we are writing is an important factor in the writing process.

6 Conclusion

We set out to examine whether students, in our case, second year university students, approach essay writing with the same writing processes as when writing a Facebook message. Our results show that the two writing tasks under study here, Facebook message and essay, differ in terms of the amount of revisions that occur during the writing process. The FB writing task showed very little evidence of more recursive writing processes. There was less than 10% divergence between the writing process and the final text product in the FB writing task for both KE groups. Indeed, it was only on this particular task that no significant differences were found between the PR values for the high KE group as compared to the low KE group. The ES writing task showed significantly more divergence between the writing process and the final text product,

and this was even more striking for the low KE group. As suggested above, this may indicate a correlation between high keyboard efficiency and a more linear writing process. This would need to be tested in further study but it seems reasonable to question whether greater attention at the local level and to the keyboard impedes monitoring of higher level processing. Alves *et al.* (2007: 56) suggest that this would indeed be the case: “different writing components share a common pool of resources so that if a given component requires less capacity, others can make use of it. However, because writing is typically a demanding and effortful task, competition among writing processes is most often the case.”

We expect essay writing to be a planned writing activity and we encourage this with our students, but it is legitimate to ask whether students process it as spontaneous or planned during the act of writing. The significant differences we found in the two KE groups suggest that the answer to the question depends on the language production mode of the writer. This includes their conscious attention to the writing task (cf. Berry 2013 and Chukharev-Hudilainen 2014 as discussed above) and their keyboard profile (degree of attention and automation at the keyboard). So it is not as simple as claiming that Facebook writing is different from essay writing but rather that the range of mode features determine, to some extent, the writing processes that the writer will use. The individual writer needs to adjust to the expectation of the text type and the demands on the context of writing (e.g. time, degree of interaction, etc.).

7 Limitations of the study and Implications for language education

This study is limited in several ways. The data analysed consists of short samples of two different types of digital writing. These were elicited in an experimental setting where it is possible that the participants might not have behaved as they normally would. The pausological data were not included in this paper and so the work presented here is only part of the picture of the writing behaviour of our participants. It would have complemented the picture we have about PR, and we would have been able to see in detail where pausing was taking place. It is also important to note that our results cannot be linked to the quality of the scripts' content but this is something that should be tested empirically.

In closing this paper, we would like to consider some of the implications of this research for language and literacy development. There are two key areas of our results that related most directly to education. The first concerns keyboard management and the need to develop students' keyboard skills so that it becomes an automated skill. This

includes the dexterity to make corrections or changes to the ongoing text without diverting attention to the extent that it increases demand on working memory. This is not to say that we need to train students to be professional typists, but we need to know what developmental strategies suit keyboard skills in the digital age and how this impacts on writing development.

The second area relates to understanding digital writing processes. We do not know enough about what students are doing when they are writing. If we agree with the quote at the top of this paper which says that “the best way to model the writing process is to study a writer in action” (Flower and Hayes 1981: 368), then it follows logically that the best way to understand these processes is by prioritising active writing processes, e.g. by capturing evidence of these processes as they happen. We are currently working with a local school on a digital writing project where students in secondary education have volunteered to take part in a blogging project. For details of our digital writing project, Literacy and Digital Writing, please visit our blog³.

The National Curriculum in England and Wales shows that practices in schools must attend to the need to develop students' writing for a variety of purposes (e.g. reports, narratives etc.). However a lack of attention to mode will be a disservice to literacy development because it provides the basis for understanding the composing medium, which as Hayes (1996) makes clear, is an important aspect to models of writing processes and to our understanding of the related processes.

References

- Aldridge, Michelle and Fontaine, Lise. In press. The role of working memory in typing fluency: a new perspective on writing activity. In Sullivan and Lindgren (eds.).
- Alves, Rui A., Sao L. Castro, Lilianna de Sousa and Sven Strömquist (2007) “Influence of typing skills on pause-execution cycles in written composition”. In Torrance *et al.* 55–65.
- Andersson, Bodil, Johan Dahl, Kenneth Holmqvist, Jana Holsanova, Victoria Johansson, Henrik Karlsson, Svn Strömquist, Sylvia Tufvesson, and Åsa Wengelin (2005) “Combining keystroke logging with eye tracking”. In Van Waes *et al.* 166–172.

3 [□] <http://blogs.cardiff.ac.uk/digitalwriting/>

- Beard, Roger, Debra A. Myhill, Jeni Riley, and Martin Nystrand (2009) *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: Sage.
- Berry, Margaret (2013) "Towards a Study of the Differences between Formal Written English and Informal Spoken English". In Fontaine *et al.*, eds. (2013: 243–268).
- Berry, Margaret (1975) *An Introduction to Systemic Linguistics: I Structures and Systems*. London: Batsford.
- Chukharev-Hudilainen, Evgeny (2014) "Pauses in spontaneous written communication: a keystroke logging study". *Journal of Writing Research* 6(1): 61-84.
- Cochran-Smith, Marilyn, Cynthia L. Paris and Jessica L. Kahn (1991) *Learning to Write Differently: Beginning Writers and Word Processing*. New Jersey: Ablex.
- Collier, Richard M. (1983) "The Word Processor and Revision Strategies". *College Composition and Communication* 34(2): 149-155.
- Crystal, David (2008) "2b or not 2b?" *The Guardian*, Saturday, July 5th, 2008. <http://www.theguardian.com/books/2008/jul/05/saturdayreviewsfeatures.guardianreview>
- Flower, Linda and John Hayes (1981) "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication* 32(4): 365-387.
- Fontaine, Lise and Michelle Aldridge (2014) "Exploring choice in digital language production". In Alsop, Sian and Sheena Gardner, eds. *Language in a digital age: Be not afraid of digitality*: Proceedings from the 24th European Systemic Functional Linguistics Conference and Workshop. Coventry: Coventry University. <https://curve.coventry.ac.uk/open/file/7b5b94aa-6984-48adb29a-9a8e9483fa2d/1/siancomb1.pdf>
- Fontaine, Lise, Tom Bartlett and Gerard O'Grady, eds. (2013) *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice*. Cambridge: CUP.
- Ghadessy, Mohsen, ed. (1998) *Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- Grabowski, Joachim (2008) "The internal structure of university students' keyboard skills". *Journal of Writing Research* 1(1): 27-52.
- Halliday, Michael and Ruqaiya Hasan (1985) *Language: Context and Text*. Burwood, Vic: Deaken University.
- Halliday, Michael (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Harris, Jeanette (1985) "Student Writers and Word Processing: A Preliminary Evaluation". *College Composition and Communication* 36(3): 323-330.
- Hasan, Ruqaiya (1998) "Speaking with reference to context". In Ghadessy, ed. (1998: 219–328).

Michelle Aldridge y Lise Fontaine

- Hayes, John (1996) "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing". In Levy and Ransdell, eds. (1996: 1-28).
- Hill, Charles A., David L. Wallace and Christina Haas (1991) "Revising On-Line: Computer Technologies and the Revising Process". *Computers and Composition* 9(1): 83-109.
- Hyland, Ken (2002) *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.
- Joram, Elena, Earl Woodruff, Peter Lindsay, and Mary Bryson (1990) "Student's Editing Skills and Attitudes toward Word Processing". *Computers and Composition* 7(2): 55-72.
- Kress, Gunther and Theo van Leeuwen (2001) *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Latif, Muhammad Abdel (2008) "A state-of-the-art review of the real-time computer-aided study of the writing process". *IJES, International journal of English studies* 8(1): 29-50.
- Leijten, Mariëlle and Luuk Van Waes (2006) "Inputlog: New Perspectives on the Logging of On-Line Writing". In Sullivan and Lindgren, eds. (2006: 73-94).
- Leijten, Mariëlle and Luuk Van Waes (2013) "Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes". *Written Communication* 30: 358-392.
- Lenhart, Amanda, Aaron Smith, Alexandra Rankin Macgill and Sousan Arafeh (2008) Writing, Technology and teens, Pew Internet and American Life Project http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Reports/2008/PIP_Writing_Report_FINAL3.pdf.
- Levy, Michael and Sarah Ransdell, eds. (1996) *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindgren, Eva and Kirk Sullivan (2006) "Writing and the Analysis of Revision: An Overview". In Sullivan and Lindgren, eds. (2006: 31-44).
- Martin, James and Guenter Plum (1996) "A systemic functional perspective on genre: Modeling genre". *From The Text linguistic Approach to Genre Colloquium - AAAL*, Chicago, USA, 1996: 1-18.
- Montague, Marjorie (1990) *Computers, Cognition and Writing Instruction*. Albany: State University of New York.
- O'Donnell, Mick (2013) "A dynamic view of choice in writing: composition as text evolution". In Fontaine *et al.* eds. (2013: 247-266).
- O'Halloran, Kay (2004) *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images*. New York: Continuum.
- Pinker, Steven (2014) *The Sense of Style: The Thinking Person's Guide to Writing in the 21st Century*. New York: Penguin.

- Rettie, Ruth (2009) "SMS: exploiting the interactional characteristics of near-synchrony". *Information, Communication and Society* 12(8): 1131-1148.
- Severinson Eklundh, Kerstin and Carin Sjöholm (1991) "Writing with a Computer: A Longitudinal Study of Writers of Technical Documents". *International Journal of Man-Machine Studies* 35(5): 723- 749.
- Severinson Eklundh, Kerstin and Py Kollberg (1996) "A Computer Tool and Framework for Analysing On-Line Revisions". In Levy and Ransdell, eds. (1996: 163-188).
- Sharples, Mike (1996) "An Account of Writing as Creative Design". In Levy and Ransdell, eds. (1996: 127-148).
- Spelman Miller, Kristyan and Kirk Sullivan (2006) "Keystroke Logging: An Introduction". In Sullivan and Lindgren, eds. (2006: 1-9).
- Sullivan, Kirk and Eva Lindgren, eds. (2006) *Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications*. Oxford: Elsevier.
- Sullivan, Kirk and Eva Lindgren, eds. (In press) *Observing writing: logging handwriting and computer keystrokes*. Leiden: Brill Editions.
- Torrance, Mark, Luuk Van Waes and David Galbraith, eds. (2007) *Writing and cognition: Research and applications*. Amsterdam: Elsevier.
- Vaid, Jyotsna, Ursula Bellugi and Howard Poizner (1989) "Hand dominance for signing: Clues to brain lateralization of language". *Neuropsychologia* 27(7): 949-960.
- Van Waes, Luuk, Mariëlle Leijten and Christine Neuwirth, eds. (2005) *Writing and digital media*. Oxford: Elsevier.
- Van Waes, Luuk and Peter J. Schellens (2003) "Writing profiles: the effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers". *Journal of Pragmatics* 35: 829-853.

Appendix

Below are the two writing tasks reported on in this paper.

Task 1 - Facebook Writing

One of your close friends has just sent you a Facebook message to ask your advice.

She says that her boyfriend won't commit to a long term relationship and she feels that after 18 months of going out, he should be able to say what his intentions are.

She feels he keeps brushing her off every time she brings it up.

She's crazy about this guy but she also doesn't want to be wasting her time on someone who isn't serious about her.

What do you tell her?

Task 3 - Academic Writing

It has been suggested that women use the right hemisphere of their brain to a greater degree than men. If this is true, what do you think it might tell us about women's (or men's) use of language? What would this predict about their language processing?

Write a response to this question.

Identificación y comprensión de relaciones causales en géneros explicativos en inglés: dificultades en lectores universitarios

Liliana Cascone; Mariana Meoño Ortiz y Susana Rezzano

Centro de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina

lilianacascone@hotmail.com; marianameono@gmail.com;
rezzano.susana@gmail.com

Resumen

La explicación de procesos requiere el establecimiento de relaciones de causa-efecto (CE), que pueden realizarse a través de una variedad de opciones léxico-gramaticales disponibles en el sistema del idioma inglés. Nuestra experiencia docente indica que las diferentes realizaciones CE presentan diversos grados de dificultad a lectores no-expertos hispanohablantes. En este trabajo, exploramos dificultades en la identificación y comprensión de las relaciones CE, a través de una prueba de lectura administrada a un grupo de alumnos universitarios, enfocándonos en diferentes realizaciones lexicogramaticales de CE, palabras clave que señalan esta relación y la relación semántica entre los términos. Los resultados revelaron que las relaciones de causa-efecto realizadas a nivel experiencial fueron identificadas más frecuentemente que aquellas realizadas a nivel lógico. Cuando los sujetos no estaban familiarizados con la conjunción hipotáctica que codificaba una relación de causa-efecto, tenían dificultades para identificar la presencia de significados de causalidad.

Palabras clave: causalidad; textos académicos; comprensión lectora.

Abstract

Explaining processes involves establishing cause-effect (CE) relations, which can be realized in a wide variety of lexico-grammatical options available in the English language system. Our experience as teachers indicates that different realizations offer different degrees of difficulty for non-expert Spanish speaking readers. In the present work we explore difficulties in the identification and understanding of CE relations through a reading test administered university students. We intended to explore difficulties focusing in the identification of instances of CE, key word or words that signal the cause-effect relationship and the semantic relationship between the CE terms. The results revealed that cause-effect meanings realized at the experiential level were more frequently identified than those realized at the logical level. When the subjects were not familiar with the hypotactic conjunction encoding a cause-effect relationship, they had difficulty using other cues to identify the presence of causal meanings.

Key words: causality, academic texts, reading comprehension

1 Introducción

La explicación sistemática de las relaciones causales entre fenómenos es un componente indispensable en el discurso de las ciencias exactas, la historia, las ciencias sociales y la administración en las sociedades contemporáneas. Al mismo tiempo que los avances científicos han permitido profundizar la explicación de fenómenos, los recursos para expresar causalidad se han vuelto extremadamente elaborados particularmente en los discursos científicos escritos ([Rose, 1993](#)).

Los géneros explicativos constituyen una parte esencial de los textos del ámbito académico-científico, cuya comprensión es el objetivo principal de los cursos de inglés para propósitos específicos en el ámbito de las universidades argentinas. Sin embargo, las relaciones causales no siempre son sencillas de identificar y comprender por parte de lectores no expertos. Por otra parte, las descripciones que ofrecen los materiales pedagógicos disponibles no captan la gran diversidad de opciones que ofrece la lengua para expresar causalidad. Tradicionalmente, la instrucción sobre la identificación de las relaciones causa-efecto parece enfocarse en la conjunciones causales entre cláusulas y adjuntos textuales. Aparentemente, se presta menos atención a otras posibilidades del sistema de la lengua inglesa, por ejemplo, la realización en procesos verbales como *cause* o *lead to*.

En el marco de los objetivos de los cursos de lecto-comprensión en inglés como lengua extranjera y como parte del proceso de alfabetización académica y científica de los estudiantes, comprender las relaciones de causa-efecto en el proceso de lectura involucra por un lado reconocer las realizaciones léxico-gramaticales que indican causa-efecto y, por otro, poder identificar el evento causante y el evento causado y expresar dicha relación de diversas maneras en la lengua materna.

Desde el campo de la psicolingüística, numerosos autores se han interesado por el rol de las relaciones lógicas entre proposiciones en el proceso de lectura. En estudios sobre la comprensión de textos narrativos, se encontró que los eventos que podían vincularse en cadenas de causa-efecto eran mejor recordados por los lectores (por ejemplo, [Keenany, Baillet & Brown, 1984](#)). Varios estudios han explorado el rol de los conectores en la lectura comprensiva con el objetivo de determinar si estos recursos lingüísticos facilitan una representación coherente del texto. En este campo, los estudios empíricos han arrojado resultados contradictorios. En algunos casos se ha confirmado el rol facilitador de todos los tipos conjuntivos ([Geva, 1992](#); [Sanders & Nordman, 2000](#); [Chung, 2000](#); [Degand & Sanders, 2002](#); entre otros); otros estudios han revelado que diferentes tipos de conjuntivos afectan el proceso de comprensión de manera diferente (por ejemplo, [Goldman & Murray,](#)

[1992](#); [Millis & Just, 1994](#); [Murray, 1997](#); [Ozono & Ito, 2003](#)). En este sentido, en cuanto a los conectores de causalidad, se han informado resultados que sugieren que la presencia de conectores no representa un efecto facilitador significativo en la comprensión ([Spyridakis & Standal, 1987](#); [Golding, Millis, Hauselt & Seago, 1995](#); citados en [Ben-Anath, 2005](#)). Sin embargo, otros investigadores obtuvieron resultados que mostraron que las respuestas a preguntas de comprensión eran más precisas en pares de oraciones vinculadas con un conector que en pares no conectados explícitamente y argumentan que los conectores causales aceleran la integración de oraciones y reducen el tiempo de lectura ([Millis & Just, 1994](#) y [Traxler & Pickering, 1997](#)).

En cuanto a estudios de las expresiones de causación en corpus desde una perspectiva lingüística funcional, [Shibata \(2013\)](#) investigó las maneras en que el concepto de causalidad se realiza en artículos académicos en inglés y japonés. Entre sus resultados, verifica que los textos en inglés recurren mucho más frecuentemente a metáforas gramaticales que a las conjunciones. Por su parte, [Fitzgerald \(2013\)](#) examina las construcciones causales asindéticas (implícitas) en libros de texto de historia y las compara con construcciones causales realizadas con conjunciones y procesos materiales. A partir de la alta frecuencia de las construcciones asindéticas, sugiere la necesidad de proporcionar instrucción explícita sobre estas construcciones así también como de las conjunciones y procesos causales. También en el marco de la Lingüística Sistemico Funcional, [Coffin \(2004, 2006\)](#) se ha ocupado de la centralidad de la causalidad en el discurso histórico. Finalmente, el trabajo de [Acuña, Grundnig y Himelfarb \(2013\)](#) se acerca a nuestra área de interés ya que investiga desde una perspectiva cognitiva las reformulaciones discursivas de eventos causativos realizadas por estudiantes universitarios a partir de textos científicos en lengua materna y en lengua extranjera.

En un trabajo previo ([Cascone, Meoño y Rezzano, 2013](#)) exploramos, analizamos y categorizamos las diferentes posibilidades de realización léxico-gramatical de la causación en un corpus electrónico de 49 textos explicativos (total de palabras: 46.351, entre 700 y 1000 palabras por texto) a partir de la exploración de la sección Educación en tres sitios web: www.about.com, www.nationalgeographic.com y www.epa.com (*Environmental Protection Agency*).⁴

⁴ Los textos explican fenómenos y procesos naturales y sociales. Los autores son educadores o profesionales especialistas de diferentes áreas del conocimiento. Su objetivo es proporcionar información sobre temas en diversas áreas como apoyo a profesionales de la educación y otras áreas, estudiantes y público con un cierto grado de educación.

Para ello, tomamos como marco la discusión de [Halliday & Matthiessen \(2014\)](#) sobre las manifestaciones lingüísticas del dominio semántico de la causa en lo que ellos denominan diferentes ‘ambientes gramaticales’, atravesando todas las metafunciones. Así, las relaciones causales se realizan de manera congruente mediante el Sistema de Conjunción (*because, so, etc.*). Este sistema proporciona recursos para expresar causa-efecto a nivel de los complejos clausales, es decir uniendo cláusulas simples, ya sea en relación paratáctica o hipotáctica (Metafunción Lógica). Además, la relación de causación también opera a nivel de creación de significados textuales, uniendo fragmentos mayores al complejo clausal mediante adjuntos textuales (por ejemplo: *because of this* y *therefore*). Por otra parte, la relación causal puede realizarse a nivel de la cláusula, ya sea codificada en el proceso (*cause, trigger, contribute*), como circunstancia (*due to*), e incluso como participante en cláusulas relacionales (*the result is*).

Los resultados indicaron una marcada predominancia de realizaciones a nivel de la cláusula, (65%,475) instancias de un total de 725, de las cuales predominan claramente las realizaciones como proceso (49%, 360), seguidas de las realizaciones como participante y como circunstancia. Las realizaciones a nivel lógico ocuparon el segundo lugar de importancia con un total de 235 (33%), y las realizaciones a nivel textual fueron 15, y constituyeron solamente un 2% del total.

En este trabajo nos proponemos explorar, en un grupo de alumnos principiantes de inglés como lengua extranjera, las dificultades y fortalezas en la identificación y comprensión de las relaciones causa-efecto (en adelante, CE) de relaciones realizadas en diferentes niveles funcionales (textual, lógico, experiencial) durante el proceso de lectura de un texto explicativo de divulgación.

2. Consideraciones teóricas

En primer lugar, se hace necesario definir qué entenderemos por relaciones de CE en esta investigación. Dado que nuestro interés final radica en la utilización de estos resultados en la enseñanza de la comprensión de textos, nos basaremos en una concepción amplia de causalidad que incluye la relación semántica de ‘influencia’, siendo la diferencia entre ambas una cuestión de grado ([Blanco, Castel & Moldovan, 2008](#)). Así, entenderemos que existe una relación de CE cuando existe una relación entre un Evento o Entidad A y un Evento o Entidad B por la cual A provoca la ocurrencia de B (Causalidad propiamente dicha), A contribuye a la ocurrencia de B (por ejemplo A *contributes to B*, *B depends on A*) o bien A modifica a B en algún aspecto

específico (intensidad, cantidad, manera, etc.), por ejemplo *A increases B*, o no específico, como en *A affects B*. En el resto de este trabajo nos referiremos al evento o entidad Causante como ‘causa’ o A y al evento o entidad causados/modificados como ‘efecto’ o B.

En este sentido, debe tenerse en cuenta que es en las realizaciones como proceso que se abre la posibilidad de expresar otros tipos de causa.⁵

Por otra parte, y dado que este trabajo se enmarca en la propuesta de la Gramática Sistemico Funcional, resulta necesario referirnos aquí a los sub-tipos que [Halliday y Mathiessen \(2014\)](#) incluyen en la relación causal, a saber: -la causa como razón: B *because* A; -la causa como propósito: B *in order to* A; -la causa como resultado: B *so that* A; -la causa como condición positiva: *if* A, B; o negativa: *unless* A, B; -la causa como condición concesiva: *In spite of* A, B. En este trabajo no incluimos las relaciones de causa como condición concesiva, ya que éstas constituyen un campo de estudio amplio y complejo, que puede ser objeto de futuros estudios. Tampoco se consideraron expresiones implícitas de CE, con la sola excepción de cláusulas hipotácticas no finitas *-ing* que expresan resultado.

3. Metodología

Del corpus descripto, se seleccionó el texto *Agriculture and Food Supply*, extraído de la página web www.epa.com. El texto presentaba 22 instancias de CE distribuidas de la siguiente manera: una instancia a nivel textual realizada mediante el adjunto *as a result*, tres instancias a nivel de complejo clausal, con las conjunciones *because*, *if* y *as*, y diecisiete a nivel de participantes en la configuración experiencial de la cláusula, uno como circunstancia dentro un grupo nominal (*due to*) y el resto como proceso. Los procesos incluían verbos que indican causa propiamente dicha (*pose*; *make+n+v*) casos de modificación específica de A sobre B (por ej., *increase*) y causa no específica (por ej., *affect*; *be dependent on*). El texto se presenta en el Apéndice.

En base a este texto, se diseñó una prueba de lectura consistente en dos tareas. La primera incluyó tres fases, a saber: (a) de un total de 10 oraciones o fragmentos subrayados en el texto, los sujetos debían identificar cuáles expresaban CE; a partir de las expresiones seleccionadas en (a), se pedía a los sujetos que (b) identificaran el

⁵ Los resultados arriba citados de la exploración del corpus están basados en la misma concepción amplia de causa, por lo que el número de procesos relevados incluye no sólo los que indican causa propiamente dicha sino también las otras categorías.

marcador (palabra/s que establece/n la relación entre estos dos elementos) y (c) expresaran en español los términos de la relación CE.

Para la segunda tarea se presentó a los sujetos un cuadro en el que se enumeraban una serie de efectos, para cada uno de los cuales debían recorrer el texto, identificar su causa y escribirla en español en el cuadro. En esta tarea los tipos de realización de la relación CE incluían adjuntos textuales (*As a result*), complejos clausales (*because*), procesos (*pose, allow, increase y reduce*) y la frase preposicional *due to* a nivel de grupo nominal (*changes due to....*)

Se administró esta prueba a 48 alumnos que cursaban el primer nivel de los Cursos Extracurriculares dictados por el Centro de Lenguas de la UNSL. Los alumnos no tenían un límite de tiempo específico para resolver la prueba y podían hacer uso del diccionario de inglés/español. La prueba además contaba con un glosario de terminología específica a la derecha del texto que los alumnos podían consultar.

4. Resultados y discusión

El cuadro siguiente muestra los resultados de las respuestas proporcionadas por los alumnos en la Tarea 1, fases a, b y c. La segunda columna muestra una versión simplificada de las instancias seleccionadas, donde A y B representan los términos de la relación CE, ya sea en casos de relaciones causales propiamente dichas, o en otros tipos de causa, según se explicitó en el Marco Teórico. Se destaca en negrita lo que se esperaba que los sujetos identificaran como marcador de la relación. Las tres columnas de resultados muestran, respectivamente, el número de sujetos que reconocieron una relación CE en la instancia seleccionada, el número de sujetos que identificaron según lo esperado la palabra crítica para establecer la relación, y el número de sujetos que pudieron expresar en español los términos de la relación.

Oración en el texto	Realización CE	(a)Reconocen una relación CE	(b)Identifican marcador	(c)Comprenden los términos de la relación
11	If A, B	44	5	33
16	As A, B	31	6	31
14	A, causing B	41	28	33
22	B due to A	28	9	11
6	A may make B grow	43	20	43
12	A can prevent B from growing	44	26	44
9	A can increase B	35	7	33
1	A is critical for B	9	9	7
4	A is dependent on B	6	6	4
17	A could affect B	28	27	27

Tabla 1: Resultados cuantitativos para la Tareas 1 (fases a, b, c) de la prueba.

En una primera lectura de los resultados en la primera columna se puede apreciar que el reconocimiento de la presencia de una relación CE es relativamente bajo en el caso de *due to*. En cuanto a los procesos que no expresan causa propiamente dicha, *increase* y *affect* fueron los más frecuentemente asociados con una relación CE, mientras que *be critical* y *be dependent on* fueron poco elegidos. En cuanto a la identificación del marcador (segunda columna), se perciben también dificultades en la identificación de *if*, *as* y *due to*, pero sólo en el caso de *as* esta dificultad se replica en la comprensión de los términos de la relación.

A continuación, se presenta un análisis detallado de las respuestas obtenidas para cada caso, agrupados según el nivel funcional de realización léxicogramatical.

Nivel lógico: Complejos Clausales

11. For example, **if** temperature exceeds a crop's optimal level or if insufficient water and nutrients are not available, yield increases may be reduced or reversed.
16. **As** water supplies are reduced, it may be more difficult to meet water demands

La construcción con *if* tuvo un alto nivel de reconocimiento como relación CE (44), aunque sólo 33 sujetos pudieron expresar correctamente la causa y el efecto. El resto de los sujetos no completaron la respuesta. En cuanto al marcador, sólo 5 identificaron la conjunción *if*. El resto de las respuestas resultaron muy variadas, en las que se puede observar una tendencia a seleccionar un proceso (*reduce* o *reverse*), o bien seleccionaron y combinaron palabras significativas que forman parte de la causa o el efecto (por ejemplo, *temperature exceeds/reduce yield*)

En [16], los sujetos que identificaron la relación CE y pudieron expresar los términos de la relación fueron 31, pero sólo 6 identificaron la conjunción hipotáctica *as* como marcador. Un número importante de sujetos identificaron como marcador *may be* (13). Otras palabras a las que se les asignó la función de marcador fueron *difficult, meet, demands*.

14. For example, in 2008, the Mississippi River flooded just before the harvest period for many crops, **causing** an estimated loss of 8 billion for farmers.

En [14], 41 sujetos reconocieron la relación CE, y 33 pudieron expresar en español ambos términos (11 no respondieron). El proceso *causing*, que introduce la cláusula no finita de resultado, fue reconocido como marcador por 28 alumnos, selección probablemente favorecida por la transparencia léxica. El resto seleccionó palabras significativas asociadas a la causa y/o al efecto (*loss, flooded, billion*).

Nivel experiencial

Circunstancia

22. For animals that rely on grain, changes in crop production **due to** drought could also become a problem

En 22, la relación CE se realiza mediante la frase preposicional *due to* que post-modifica al núcleo del grupo nominal (*changes*)⁶. Sólo 28 sujetos reconocieron la presencia de una relación CE. Un número aún menor (11) logró expresar la causa y el efecto correctamente. Sólo 9 sujetos lograron identificar *due to* como marcador, y el resto indicó elementos léxicos tales como *change* y *production* (5).

Procesos que expresan causa propiamente dicha

6. Warmer temperatures may **make** many crops grow more quickly

12. More extreme temperature and precipitation can **prevent** crops **from** growing

En el caso de la oración 6, 43 sujetos la reconocieron como CE y también expresaron correctamente los términos de la relación. Hubo, sin

⁶Cabe aclarar que en la prueba de lectura el grupo nominal fue subrayado para que los sujetos enfocaran su atención en este fragmento y no en la oración completa.

embargo, una amplia diversidad de respuestas en cuanto a la identificación del marcador. Veinte alumnos identificaron el proceso *make* solo o combinado con el proceso material *grow*, otros tomaron palabras de la causa y/o del efecto. Esto indicaría que los sujetos lograron reconocer la relación causativa prescindiendo del marcador.

En la oración 12, la mayoría de los sujetos (43) reconocieron la relación causativa y expresaron correctamente sus términos. En cuanto al marcador, 26 sujetos seleccionaron el proceso *prevent* solo o combinado con *grow* o con el auxiliar modal *can* (*prevent, can prevent, prevent+growing*) y 11 marcaron sólo el auxiliar modal *can*. El resto incluyó otros elementos léxicos clave de la causa y el efecto.

Otros procesos

9. Higher CO2 levels can **increase** yields

En la oración 9, 35 sujetos identificaron la relación CE, de los que 33 pudieron expresar claramente ambos términos. Como marcador, el proceso *increase* fue seleccionado por 7 sujetos, mientras que 13 sujetos seleccionaron el auxiliar modal *can*.

1. Crops grown in the United States **are critical** for the food supply here and around the world.

4. Agriculture **is highly dependent** on specific climate conditions

17. Changes in climate could **affect** animals both directly and indirectly

Las oraciones 1 y 4 fueron consideradas como relación CE por 9 y 6 sujetos, respectivamente. Un mayor número de sujetos (28) identificó que en 17 había una relación CE. En cuanto a la identificación de marcadores en 1 y 4, los sujetos incluyeron el componente atributivo (*critical* y *dependent*).

Se describen a continuación los resultados obtenidos para la Tarea 2. En esta tarea, se proporcionó una frase en español que expresaba un resultado y se esperaba que los sujetos identificaran su causa en el texto y la expresaran en español. Por ejemplo, para el primer caso descrito – oración (2)– se proporcionó la frase “Los impactos en la provisión global de alimentos son importantes para los Estados Unidos” y se esperaba que los sujetos identificaran el fragmento textual que contiene la causa y proporcionaran una versión en español.

En la Tabla siguiente se muestran las oraciones del texto que se tomaron para diseñar esta actividad y el número de respuestas correctas.

Oración	N° de respuestas correctas
(2) Impacts to the global food supply concern the United States because they can affect food prices.	32
(3)In addition, food shortages abroad can pose humanitarian crises and national security concerns	30
(19)Over time, heat stress can increase vulnerability to disease, reduce fertility, and reduce milk production.	30
(22)For animals that rely on grain, changes in crop production due to drought, could also become a problem	22
(24)The earlier onset of spring and warmer winters could allow some parasites and pathogens to survive more easily.	26
(28)However, studies indicate that the quality of some of the forage found in pasturelands decreases with higher CO2. As a result , cattle would need to eat more to get the same nutritional benefits	19

Tabla 2: Resultados obtenidos en la Tarea 2 (identificación de la entidad o evento causante)

En general, se obtuvo un número relativamente elevado de respuestas correctas. En la mayoría de los casos, las respuestas incorrectas incluyeron palabras presentes en el fragmento que expresa la causa, pero no lograron generar un significado coherente o comprensible, probablemente debido a errores de comprensión general, y no específicamente a una dificultad para identificar el evento causante.

Sin embargo, algunas respuestas incorrectas parecen deberse a otras estrategias. En la oración (19), en la que se esperaba que identificaran *heat stress* como causante de una serie de efectos en el ganado, algunos sujetos señalaron *climate change* como causa, es decir, se posicionaron en un fenómeno previo en la cadena causal, ya que, según el texto, el cambio climático causa stress por calor en el ganado, y a su vez el stress es causante de otros fenómenos.

Por otra parte, en el caso de (22), donde la relación CE se da en un grupo nominal en el que *due to* postmodifica al núcleo, sí se detectaron dificultades en la localización de la causa, ya que las respuestas incluyeron significados que no estaban presentes en el grupo nominal, particularmente de la frase preposicional que inicia la oración (por

ejemplo, “los animales”). En (28), la relación CE se realiza a partir del adjunto textual *as a result*, es decir que la causa se encuentra en el segmento textual previo. Esto evidentemente causó dificultades ya que sólo 19 sujetos lograron identificar el fenómeno causante como “la disminución en la calidad de la pastura”. Los sujetos que proporcionaron respuestas incorrectas o bien buscaron la causa en la oración introducida por *as a result* o eligieron la última frase de la oración anterior (higher CO2).

Conclusiones

En primer lugar, los resultados permiten concluir que el reconocimiento de la presencia de una relación causativa no depende del nivel funcional de la realización (textual, lógico o experiencial). El menor nivel de reconocimiento en el caso de *due to* podría deberse al hecho de que la relación CE opera a nivel de grupo nominal, como post-modificador del núcleo, es decir, en un rango inferior a la cláusula. Debe notarse que este caso también fue incluido en la Tarea 2, y se observaron dificultades en la identificación de la causa, con tendencia a señalarla en elementos fuera del grupo nominal.

Con respecto a los procesos que no indican causa propiamente dicha (modificación específica: *increase*; modificación no específica: *affect*; causa general: *be critical* y *be dependent on*), los datos (mayor cantidad de respuestas positivas para *increase* y *affect*, y muy pocas respuestas positivas para *be critical* y *be dependent on*) no permiten en este punto realizar una generalización al respecto, y sería necesario ahondar en este aspecto para conocer el tipo de razonamiento que hacen los sujetos en estos casos.

En cuanto a la identificación de los marcadores de las relaciones causativas, las dificultades en el reconocimiento de las conjunciones *as* e *if* puede deberse a una falta de instrucción explícita. En estos casos, se observó una tendencia a seleccionar procesos como marcadores, o una combinación de palabras clave que se refieren a la causa y/o el efecto. De cualquier manera, la no identificación del marcador no impidió que los alumnos pudieran expresar la relación CE correctamente, lo cual indicaría un fuerte apoyo en el léxico para el procesamiento de los significados.

La mayor dificultad para expresar en español los términos de la relación se observó en la construcción con *due to*. Debe notarse que aquí se establece la causa como segundo elemento, es decir, se revierte el orden natural CE, razón probable por la cual algunos sujetos confundieron la relación lógica de los términos y expresaron la causa como efecto y viceversa.

En la Tarea 2, la mayor dificultad en el reconocimiento de la causa a partir del efecto –además del caso de *due to*- se dio en las realizaciones con el marcador textual *as a result* y con el proceso *allow*.

En síntesis, si bien los resultados del presente estudio están acotados por el tipo de instrumento elegido y sería interesante profundizar en algunos aspectos mediante la aplicación de otros instrumentos tales como los protocolos de pensamiento declarado (*think aloud protocols*), es posible proponer algunas puntualizaciones para la intervención pedagógica. En este sentido, queda claro que la explicitación de la función de algunos marcadores como *due to*, *as*, *as a result* podría acelerar la identificación de las relaciones CE. También resulta de interés reflexionar sobre el valor causativo de ciertos procesos como *allow*, y el tipo de relación que se establecen en configuraciones experienciales del tipo *affect*, *be critical*, *be dependent on* e *increase*.

Referencias

- Acuña, Teresa, María I. Grundnig y Reina Himelfarb (2013) Cadenas causales y reformulación: el rol del léxico verbal en la comprensión y producción de textos académicos. *LyC Estudios* 16: 9-24.
- Ben-Anath, Dafna (2005) The Role of Connectives in Text Comprehension. Teachers College, *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 5, 2.[en línea] Disponible en <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewArticle/84>
- Blanco Eduardo, Nuria Castell & Dan Moldovan (2008) *Causal Relation Extraction. Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation European Language Resources Association*. [en línea] Disponible en http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/87_paper.pdf
- Cascone, Liliana, Mariana Meoño Ortiz y Susana Rezzano (2013) *La expresión de la causalidad en textos explicativos. Elaboración de un repertorio con fines pedagógicos a partir de un estudio de corpus. IX Congreso Latinoamericano de Lingüística Sistémica Funcional (ALSFAL)*. Santiago de Chile, Chile 8-11 octubre 2012.
- Chung, Sing L. J. (2000) Signals and reading comprehension: theory and practice. *System* 28 (2): 247-259.
- Coffin, Caroline (2004) Learning to write history: The role of causality. *Written Communication* 21(3): 261-289.
- Coffin, Caroline (2006) *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. Continuum Discourse. UK: Continuum.

Identificación y comprensión de relaciones causales en géneros explicativos

- Degand, Liesbeth&Ted Sanders(2002) The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and writing: an interdisciplinary journal* 15: 739-757.
- Fitzgerald, Jason C.(2013)An analysis of causal asyndetic constructions in United States history textbooks. *Functional Linguistics* 2014, 1:5. [on line] Disponible en <http://www.functionallinguistics.com/content/1/1/5>
- Geva, Eitan (1992) The role of conjunctions in L2 text comprehension. *TESOL Quarterly* 26 (4): 731-747.
- Golding, Jonathan, Keith M. Millis, Jerry Hauselt & Sandra A. Sego (1995) The effect of connectives and causal relatedness on text comprehension. En Lorch, R. F. Jr. & O'Brien, E.J. [Eds.], *Sources of Coherence in Reading* (pp.127-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldman, Susan R. & John D. Murray (1992) Knowledge of connectors as cohesion devices in text: a comparative study of native-English and English-as-a-second language speakers. *Journal of educational psychology* 84 (4): 504-519.
- Halliday, Michael A. K & Christian M.I.M Matthiessen (2014) *An Introduction to Functional Grammar*. 4th Edition. London, New York: Arnold.
- Keenan, Janice M., Susan D. Baillet & Polly Brown (1984) The effects of causal cohesion on comprehension and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23: 115-126.
- Millis, Keith & Marcel Just (1994) The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of memory and language* 33: 128-147.
- Murray, John D. (1997) Connectives and narrative text: the role of continuity. *Memory and cognition* 25 (2): 227-236.
- Ozono, Suichi & Harumi Ito (2003) Logical connectives as catalysts for interactive L2 reading. *System* 31: 283-297.
- Rose, David (1993) On Becoming: The Grammar of Causality in Pitjantjatjara and English. *Cultural Dynamics* VI(1-2): 42-83.
- Sanders, Ted J. & Leo G. Noormand (2000) The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse processes* 29 (1): 37-60.
- Shibata, Masaki (2013) *A contrastive systemic functional analysis of causality in Japanese and English academic articles*. Tesis de Maestría en Inglés. Marshall University, West Virginia, USA.
- Spyridakis, Jan H. & Timothy C. Standal, (1987) Signals in expository prose: Effects on reading comprehension. *Reading Research Quarterly* 12: 285-298.
- Traxler, Mathew & Martin Pickering (1997) Influence of connectives on language comprehension: eye-tracking evidence for incremental interpretation. *The quarterly journal of experimental psychology* 50A (3): 481-497.

Apéndice

<p>Agriculture and Food Supply Impacts and Adaptation</p> <p>⁽¹⁾<u>Crops grown in the United States are critical for the food supply here and around the world</u></p> <p>⁽²⁾Impacts to the global food supply concern the United States because they can affect food prices. ⁽³⁾ In addition, food shortages abroad can pose humanitarian crises and national security concerns.</p> <p>⁽⁴⁾<u>Agriculture is highly dependent on specific climate conditions.</u></p> <p>Impacts on Crops</p> <p>⁽⁵⁾Changes in temperature, amount of carbon dioxide (CO₂), and the frequency and intensity of extreme weather could have significant impacts on crop yields.</p> <p>⁽⁶⁾Warmer temperatures may make many crops grow more quickly, but warmer temperatures could also reduce yields. Crops tend to grow faster in warmer conditions. ⁽⁷⁾However, for some crops (such as grains), faster growth reduces the amount of time that seeds have to grow and mature. ⁽⁸⁾This can reduce yields (i.e., the amount of crop produced from a given amount of land).</p> <p>⁽⁹⁾Higher CO₂ levels can increase yields. ⁽¹⁰⁾However, some factors may counteract these potential increases in yield. ⁽¹¹⁾<u>For example, if temperature exceeds a crop's optimal level or if sufficient water and nutrients are not available, yield increases may be reduced or reversed.</u></p> <p>⁽¹²⁾More extreme temperature and precipitation can prevent crops from growing. ⁽¹³⁾Extreme events, especially floods and droughts, can harm crops and reduce yields. ⁽¹⁴⁾<u>For example, in 2008, the Mississippi River flooded just before the harvest period for many crops, causing an estimated loss of \$8 billion for farmers.</u></p> <p>⁽¹⁵⁾Dealing with drought could become a challenge in areas where summer temperatures are projected to increase and precipitation is projected to decrease. ⁽¹⁶⁾<u>As water supplies are reduced, it may be more difficult to meet water demands.</u></p> <p>Impacts on Livestock</p> <p>⁽¹⁷⁾Changes in climate could affect animals both directly and indirectly.</p> <p>⁽¹⁸⁾Heatwaves, which are projected to increase under climate change, could directly threaten livestock. Heat stress affects animals both directly and indirectly. ⁽¹⁹⁾Over time, heat stress can increase vulnerability to disease, reduce fertility, and reduce milk production.</p> <p>⁽²⁰⁾Drought may threaten pasture and food supplies. ⁽²¹⁾Drought reduces the amount of quality forage available to grazing livestock. ⁽²²⁾For animals that rely on grain, <u>changes in crop production due to drought</u> could also become a problem.</p> <p>⁽²³⁾Climate change may increase the prevalence of parasites and diseases that affect livestock. ⁽²⁴⁾The earlier onset of spring and warmer winters could allow some parasites and pathogens to survive more easily.</p> <p>⁽²⁵⁾Increases in carbon dioxide (CO₂) may increase the productivity of pastures, but may also decrease their quality. ⁽²⁶⁾Increases in atmospheric CO₂ can increase the productivity of plants on which livestock feed. ⁽²⁷⁾However, studies indicate that the quality of some of the forage found in pasturelands decreases with higher CO₂. ⁽²⁸⁾As a result, cattle would need to eat more to get the same nutritional benefits.</p>	<p>abroad: en otros países allow: permitir amount: cantidad available: disponible</p> <p>cattle: ganado co₂: dióxido de carbono counteract: contrarrestar crops: cultivos</p> <p>disease: enfermedad diseases: enfermedades droughts: sequías</p> <p>earlier: más temprano faster: más rápido feed: alimentarse floods: inundaciones food shortages: escasez de alimentos food supply: suministro de alimentos forage: forraje found: encontrado</p> <p>grow: crecer growth: crecimiento</p> <p>harm: dañar harvest: cosecha heat stress: stress por calor heatwaves: olas de calor heatwaves: olas de calor highly: altamente</p> <p>livestock: ganado loss: pérdida meet: cumplir onset: comienzo</p> <p>pasturelands: tierras de pastura pose: generar prevent from: evitar quickly: rápidamente rely on: depender seeds: semillas supplies: provisiones threaten: amenazar warmer: más cálidas weather: clima yield: rendimiento/cosecha</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

English language learning in vocational education

Serrana Echenagusía; Cecilia Prieto y Laura Flores

Instituto Tecnológico Superior, Consejo de Formación en Educación
Montevideo, Uruguay

serrana.echenagusia@gmail.com; cecilia.prieto2@gmail.com;
lauraflores47@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de enseñanza de lengua inglesa en un instituto de educación técnica. Este trabajo se enmarca en un proyecto basado en los principios pedagógicos (Derewianka, 2013; Gibbons, 2008; Schleppegrell, 2004) desarrollados en conexión con la teoría de géneros (Martin and Rose, 2007; 2008; 2012) y la lingüística sistémico-funcional (Halliday & Matthiessen, 2004). El objetivo de la secuencia didáctica es que alumnos con un nivel elemental de inglés describan las diferentes carreras que ofrece el instituto para subirlas a su página web. Esta página cuenta con folletos en español que describen todas las carreras. Al agregar folletos en inglés, la oferta institucional alcanzaría a un público más amplio. Se deconstruyen algunos textos modelo en clase y se analizan los propósitos comunicativos, las variables situacionales, las características del género, las etapas y las realizaciones léxico-gramaticales (Derewianka, 2013; Martin, 2009; Rose y Martin, 2012; Schleppegrell, 2004). De forma andamiada y en grupos, los alumnos escriben los textos en inglés.

Palabras clave: educación técnica – diseño de materiales – ESL / EFL

Abstract

The aim of this paper is to present the pedagogic experience of teaching English to elementary learners in a vocational institute. The project here described is based on pedagogic principles (Derewianka, 2013; Gibbons, 2008; Schleppegrell, 2004) developed in connection with genre theory (Martin and Rose, 2007; 2008; 2012) and systemic-functional linguistics (Halliday & Matthiessen, 2004). This didactic sequence aims to describe the careers offered at the institute already described on their webpage in Spanish, and to upload them there to make the institutional offer available to a wider audience. Instead of resorting to translation, students were presented with models of career descriptions published on the web pages of two institutions of vocational education in English speaking countries. These texts were deconstructed through classroom activities, analyzing the situational variables, the genre features, their purpose and stages and the lexico-grammatical realizations (Derewianka, 2013; Martin, 2009; Rose and Martin, 2012; Schleppegrell, 2004). In a highly scaffolded way and in groups, these English beginners wrote the texts in English.

Key words: vocational education - activity design – ESL / EFL

LyCE Estudios 17 (2014: 49-60)

Recibido: 15/01/2015

Aceptado: 12/08/2015

1 Introduction

This paper is about a pedagogic experience started in Uruguay in 2013. It is part of a project designed to provide students of vocational education with a better command of the English language so that they are more resourceful at their future workplaces. Courses are voluntary and the majority of students who attend them are between 16 and 30 years old and have a basic level of English⁷. Our aim is to discuss the contribution that a genre-based approach with an SFL perspective offered this project. In order to do so, we illustrate the work done with one curriculum cycle which consists of teaching students how to call and describe their careers.

2 The curriculum cycle

The aim of this curriculum cycle was that students learnt how to give basic information about their professions. This cycle allowed students not only to say/write about this in English but also to become more aware of the relevance of some basic aspects of professional communication, even in their mother tongue. The cycle was based on the students' experience as members of their Spanish speaking culture, for example, in their understanding of what information is relevant for a particular purpose. Using metalanguage to analyze genre and experiential resources allowed students, first, to understand and then to joint-construct with their teachers, texts in English about their studies and/or jobs. After describing their careers, students produced brochures with information about the different careers offered at their institution (in this case the "Institute of Technological Education", Instituto Tecnológico Superior, hereafter ITS), parallel to brochures already available in Spanish on the web page. Uploading these brochures in English would make the institution accessible to a wider international audience.

We planned backwards and followed the stages in the curriculum cycle proposed by Derewianka (2013 Seminar, ITS) as shown in Figure 1, designing the cycle that would take us from the students' current needs to writing those brochures.

⁷ Basic User as defined by the Common European Framework, adopted to define and describe foreign language levels by the Uruguayan Administration of State Education (Administración Nacional de Educación Pública, ANEP)

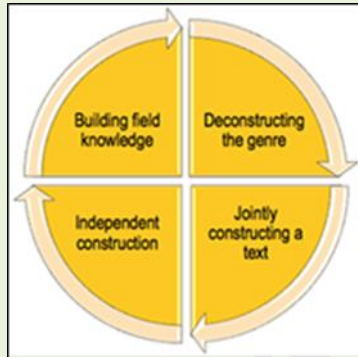


Figure 1

In order to begin building the field we shared with students the brochures in Spanish (Figure 2), explaining to them that the idea was not to translate them. Students discussed what the purpose of these brochures on the webpage was and agreed that it was to provide prospective candidates with information about the careers offered at ITS. Based on that joint-constructed understanding, we asked them to study what similar institutions in English speaking countries do in order to achieve similar aims.

EDUCACION MEDIA PROFESIONAL
MECÁNICA GENERAL:
-Mantenimiento Industrial Electromecánico
-Mecánica en Producción

Perfil de Salida: Tercer año de ciclo básico (hasta 3 previas)

Dominio del Ciclo:

1er Año:	2do Año:
Mecánica General	Mant. Industrial Electromecánico
	Mecánica en Producción

Perfil de egreso Mantenimiento Industrial Electromecánico:

El Operario Calificado - Idóneo en Mantenimiento Industrial Electromecánico acredita las siguientes capacidades:

- Participar en proyectos de sistemas electrónicos industriales,
- Operar con dispositivos, instrumentales, software, circuitos y sistemas electrónicos industriales,
- Armar y ajustar sistemas eléctricos industriales,
- Instalar dispositivos, equipos y sistemas eléctricos industriales,
- Mantener y reparar sistemas o equipos eléctricos conforme con programas de mantenimiento especificados para los sistemas industriales, comerciales y domiciliarios (plaguinas, aparatos, equipos, software y bienes).

Título: Operario Calificado en Mantenimiento Industrial Electromecánico o en Mecánica en Producción

Continuidad educativa:

- 1º Bachillerato Tecnológico Electro Electrónica o Electromecánica
- 1º B.P. Mecánica General

Figure 2

For this purpose we organized two sub-cycles: the first one aimed for students to learn the words that name their own professions and others in related fields. We built the field of professions at ITS; we deconstructed and joint-constructed definitions as shown in Figure 3 (*Worksheet 1: Defining Terms 1*). In these activities students learnt new lexical items and they built categories adding specific information in the form of descriptors (electronic) or classifiers (information) to generic nouns (Engineer, Technology), to produce “electronic Engineer” or “information Technology”.

Worksheet 1	ITS English Language Project	2013	
DEFINING TERMS 1			
Please, answer the following questions:			
<i>1) These are all careers taught at I.T.S. What's the one you are studying?</i>			
Information Technology	Electronics	Sports	
General Mechanics	Electrotechnics	Automechanics	
 <i>2) Once you graduate, what will you become?</i>			
I will become a			
Useful words: different branches in technology and engineering			
Electronics	Information	Information System	
Technician			
Electrical	Mechanical	Chemical	
Systems	Electronics	Electrotechnics	
Engineer			
General	Motorcycle	Refrigeration	
Air conditioning		Aircraft	
Mechanic			
Animal	Horse	Personal	Sports
Trainer			
 <i>3) Which of these professionals might graduate from I.T.S.?</i>			
.....			
.....			
.....			

Figure 3

Afterwards, in Figure 4 (*Worksheet 2, Defining Terms*) we first focused on the difference between professionals and professions, paying attention to suffixes and compound nouns, which allowed students to begin noticing aspects of word formation (technician / technical; mechanic / mechanics).

Worksheet 2 EFL English Language Project 2014

DEFINING TERMS 2

FOCUS ON FORM

1) Complete the chart with the corresponding profession:

PROFESSIONAL	PROFESSION
Electronic technician	
Electrical engineer	
Electrician	
Information Technicians or Information System Technician	
Auto Mechanic	
Mechanic	
Assistant coach	

2) These are texts that define and describe professionals or that tell what professionals do. They were taken from Wikipedia. Complete them with the name of the professional being described.

- 1) help design, develop, test, manufacture, install, and repair electrical and electronic equipment such as communication equipment, medical monitoring devices, navigational equipment, and computers.
- 2) An is a tradesperson specialising in electrical wiring of buildings, stationary machines and related equipment.
- 3) A is a tradesman, craftsman, or technician who uses tools to build or repair machinery.
- 4) An is an industrial technician whose responsibility is maintaining communications and computer systems. It may also refer to individuals that help design and develop information and graphic content.

3) Please, underline in red what professionals are, in blue what professionals do and in green what professionals work with.

4) You are going to write a definition for ASSISTANT COACH. Use what you learned about defining terms to do the task.

Figure 4

The second part was meant to help students to start reading and writing short texts: definitions and descriptions of different professionals. This resulted in a significant challenge for students, bearing in mind that students are at once learning how texts are made and the language itself. First they had to identify the definition with the name of the profession, as shown in the worksheet. They revised the concept of classification (hyponyms and super ordinates: “an electrician is a tradesperson”; “a mechanic is a craftsman”, etc.) in definitions. They were made to notice recurrent structures to build definitions, such as embedded (defining relative) clauses, i.e., “an electrician is a tradesperson who...”. They were made to notice how ideational meanings are constructed, by using color code, which also helped them to notice the basic word order in the clause: participants /processes / participants. They could see the difference between relational processes (“x IS y”) that define and material processes: “Electronic technicians design, develop, test, manufacture, install, and repair electrical and electronic equipment” (Figure 5). They were made to notice the changes in subject-verb agreement in the

different sentence structures available for definitions (“a mechanic is a craftsman who” vs “mechanics are craftsmen who”). These reflections departed from the worksheets but were expanded by notes on the board that students carefully took down.

DEFINING TERMS 2: WHAT PROFESSIONALS DO; WHAT PROFESSIONALS ARE

Analysis of Participants and Processes

Participants	Processes	Participants
Electronics technicians	help design, develop, test, manufacture, install, (and) repair	electrical and <u>electronic equipment</u> such as communication equipment, medical monitoring devices, navigational equipment, and <u>computers</u> .
An electrician	is	a <u>tradesperson</u> specializing in <u>electrical wiring</u> of buildings, stationary machines and related equipment.
A mechanic	is	a <u>tradesman, craftsman, or technician</u> who uses tools to build or <u>repair machinery</u> .
Information Technician	refers to	an industrial occupation whose responsibility <u>is</u> maintaining <u>communications and computer systems</u> .
ITs	may (also) refer to	<u>individuals that help design and develop</u> information and graphic content.

Figure 5

The next step –always within the first sub-cycle– was the joint construction of the definition of another professional. The teacher would provide the basic lexical items to help students choose from the models (still Figure 4) the phrases or words that could be used and to change the ones that were specific for that particular professional. In a highly scaffolded way and in groups, these English beginners constructed the texts with their teachers, choosing participants and processes trying to provide full sentences based on the models deconstructed.

The second sub-cycle was designed to lead students from the isolated definitions of professionals to write their career description in order to make the brochures. Before giving students any model they were reminded of the brochures in Spanish and their aim of writing brochures for the institute’s webpage. For revision and consolidation, students were made to remember the purpose of such texts, and they were requested to go into more detail, predicting what kind of information they expected to find in a brochure on careers at an institutional site. Students came up with areas of information that should appear: career name, length, subjects, degree obtained, career prospects, entry qualifications. All this

information was written on the board in a chart meant to be completed with the information found in the models to be deconstructed.

Worksheet 3 ITS English Language Project 2013

Writing career descriptions for ITS' webpage

To write ITS's webpage descriptions in English we are going to study some examples of course descriptions on web pages from English speaking countries

1) Read the career description of APPRENTICESHIPS at DUDLEY COLLEGE's web page (<http://www.dudleycol.ac.uk/>) on the left and identify the information.

Electro Technical
ELECTRICAL INSTALLATION
Advanced Apprenticeship – Level 3
REF: 434

CAMPUS
The Broadway

COURSE CONTENT
This programme offers the benefits of experience at work, supported by learning at college and is especially suited if you do not wish to remain in full-time education and have a good idea of what you want to do. You will study:

- Electrical workshop
- Regulations
- Electrical principles
- Craft theory and practice
- Functional Skills

During the course you will have the opportunity to achieve a City & Guilds Electrical Certificate Level 3 and the APQ.

COURSE ASSESSMENT
The NVQ is continually assessed at college and in the workplace and is based on a portfolio of evidence. The City & Guilds award is assessed by examinations and coursework assessments. Functional Skills consist of assignments and examinations.

ENTRY REQUIREMENTS
You must be in employment in the electrical industry with a company capable of supporting an NVQ Level 3 Electrical Installation (Building Structures).
You will need to have 3 GCSEs including English and Maths at grade C or above and an IT Level 1 qualification. An interview and an initial assessment will be needed.

MATERIALS
Stationery and portfolio materials.

DURATION
2 – 3 years.

PROGRESSION
From Advanced Apprenticeship Level 3 you may progress to Higher Education, professional qualifications or seek promotion opportunities.
Career options: Electrician or management within the electrical industry.

Figure 6

Once these ideas had been collected, students were given the first brochure model: *Worksheet 3: Apprenticeships in Dudley College, UK* (Figure 6). Students had to find out how this text addressed the items in their chart. They also analyzed the text's purpose, target audience and then the stages it went through. When checking, teachers had to compare the stages given with the ideas already discussed and written on the chart. Afterwards they named the stages, as requested by this worksheet. A second model about a technological career in New Zealand, was studied, in which students also had to identify the stages (figure not

included here). They continued completing the chart on the board as shown in Figure 7. Checking that the different texts belonging to the same genre develop in similar stages was crucial for students to understand that the organization of texts is relatively fixed in the culture.

DUDLEY COLLEGE, UK APPRENTICESHIPS	NEW ZEALAND INSTITUTE OF TECHNOLOGY
Name of career	Name of career
Level	Level
Code	Code
Location	Location
Course Content: Target Audience/profile of prospective students/subject areas/optional benefits	Programme summary Profile of prospective students Courses and timetables: subject areas
Course assessment	-----
Entry requirements	Admission requirements
Materials	-----
Length / Duration	Length
Study prospects	What next?
Jobs	Career opportunities
	Fees

Figure 7

The next point of this curriculum cycle was to focus on the deconstruction of the programme summary in both brochures, first studying the clauses that state what the courses have to offer students, finding the similarities with the definitions of professionals studied in the previous sub-cycle. Once more, students and teachers together identified participants and processes using the same color code to revise, consolidate and expand the basic word order of the English clause (Figure 8).

COURSE CONTENT - DUDLEY

This programme offers the benefit of experience at work, supported by learning at College and is especially suited if you do not wish to remain in full time education and have a good idea of what you want to do. You will study:

- electrical workshop
- regulations
- electrical principles
- crafts theory and practices
- functional skills

During the course you will have the opportunity to achieve a C&G 2330 Electro Technical Certificate Level 3 and the AM2 test.

Figure 8

The last stage was the joint-construction of the programme summary of other careers at ITS in order to put into practice what had been learnt (Figure 9).

Complete this programme summary with the words from the box:

ITS course: Electrical Installations Qualified Worker

Programme summary

plans	technical	basic	maintain	Certificate
repair	rules	use	Benefit	

The _____ of Qualified Worker specialized in electrical installations, offers you the _____ of learning how to support the work of an expert _____. The career gives you a _____ understanding of how to:

- carry out, _____ and maintain home electrical installation;
- _____ international symbols;
- read and interpret _____, diagrams and basic circuits;
- apply maintenance _____
- repair and _____ equipment or components of electrical installations

Figure 9

Finally, they constructed their own programme summary (Figure 10), and they completed a template for the brochures (Figure 11) to be uploaded on the webpage, in the same format as the original documents on the webpage.

**QUALIFIED WORKER SPECIALIZED IN
AUTO MECHANICS**

PROGRAMME SUMMARY

The certificate of Qualified Worker Specialized in Auto mechanics offers you the opportunity to support the work of an expert technician. The career gives you a basic understanding of how to:

- Perform skilled repair and maintenance on automobiles and light trucks
- Maintain auto equipment
- Inspect, diagnose and repair mechanical, electrical and other defects on vehicles
- Repair tune-ups, relining and adjusting brakes, tire replacement and balancing

Figure 10

TECHNICAL EDUCATION

SECTOR: ELECTRICAL INSTALLATIONS

[] **Third Year Basic Cycle**

[] **Two Years**

[]

The _____ of Qualified Worker specialized in electrical installations, offers you the benefit of learning how to support the work of an expert technician. The career gives you a basic understanding of how to:

- carry out, repair and maintain home electrical installations;
- use international symbols;
- read and interpret plans, diagrams and basic circuits;
- apply maintenance rules;
- repair and maintain equipment or components of electrical installations

[] **Qualified Worker specialized in electrical installations**

[] **Career program** []

Figure 11

3 Conclusions

This curriculum cycle shows how students started learning how to express in English some of the meanings they would need to use at their workplaces. They also started learning how the English language works by studying how it is used in communities where English is spoken. It is worth making explicit that, against what happens in traditional courses, students did not work just to learn “technical” vocabulary –for example, about vocational careers– by reading texts produced for this purpose and not taken from real cultural contexts. Besides, the socio-semantic view of language, based on the assumption that learning a language is also learning about and through the language and on the introduction of a metalanguage (genre, stages, at text level; participants and processes at clause level) to talk about it allows students to learn English, through English and about English (Halliday,1993), since the culture and the concepts are realized in the texts they read, deconstructed and joint-constructed.

We understand that in this way students not only began to learn English (words, clauses, texts) but they began to acquire metacognitive tools that make them more aware of the role language plays in human interactions.

Bibliography

- De Silva Joyce, Helen and Susan Feez (2012) *Text-based language & literacy education: Programming and methodology*. Putney: Phoenix Education Australia.
- Christie, Frances and Derewianka, Beverly (2008) *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Derewianka, Beverly (2013) *The role of texts in the English Language Classroom*; 3-day professional development seminar. (Consejo de Formación en Educación) Montevideo, 25-27 September.
- Derewianka, Beverly and Pauline Jones (2010) “From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide”. In Coffin, C. (ed.). *Language support in EAL contexts. Why systemic functional linguistics? Special issue of NALDIC Quarterly*. UK: Reading NALDIC: 6-17.
- Derewianka, Beverly and Pauline Jones (2012) *Teaching Language in Context*. Australia and New Zealand: Oxford University Press.
- Gibbons, Pauline (2008) *Bridging Discourses in the ESL classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum.
- Halliday, Michael (1993) “Towards a Language-based Theory of Learning”. *Linguistics and Education* (5): 93 – 116.

Serrana Echenagusía; Cecilia Prieto y Laura Flores

Halliday, Michael and Christian Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge (3rd edition).

Martin, James (2009) "Genre and language learning: A social semiotic perspective". *Linguistics and Education* (20): 10–21.

Martin, James and David Rose (2008) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.

Martin, James and David Rose (2007) *Working with Discourse Second Edition: Meaning Beyond the Clause*. London: Continuum.

Rose, David and James Martin (2012) *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox Publishing Ltd.

Schleppegrell, Mary (2004) *The language of schooling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

La Actitud en críticas de cine en inglés y español: estudio sobre las estructuras de contraste y la construcción de valores

Figini, Florencia y Rezzano, Susana

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

florfigini@hotmail.com, rezzano.susana@gmail.com

Resumen

Las críticas de cine constituyen un género relativamente bien establecido. Están generalmente escritas por un especialista y tienen como propósito recomendar o no una película a la potencial audiencia. Consecuentemente, están cargadas evaluativamente y resultan un interesante campo de indagación de los recursos de valoración. Nuestro propósito es explorar la evaluación en un corpus paralelo español/inglés de críticas de cine publicadas en periódicos de gran tirada. Utilizando las herramientas del sistema de Appraisal ([Martin y White 2005](#)), identificamos las instancias de Actitud explícita, categorizamos las entidades evaluadas y los tipos de actitud y establecimos los parámetros de evaluación predominantes. El análisis reveló un recurso frecuente: la puesta en contraste de valores. Los resultados develan, al menos en parte, de qué manera estos textos construyen valores compartidos en este campo particular de la cultura. Se proponen estrategias para el abordaje de estos textos en clases de lengua extranjera.

Palabras clave: Críticas de cine; Valoración; Actitud; Lengua Extranjera.

Abstract

Movie reviews are a well-known genre. In newspapers, movie reviews are usually written by professionals and its purpose is to recommend or not a movie to a possible audience. For that reason, movie reviews contain evaluative language and constitute an important source for Appraisal studies. The purpose of the present work is to analyze Appraisal resources in a Spanish English parallel corpus of movie published in newspapers. Framed by Appraisal Theory ([Martin and White 2005](#)), instances of explicit Attitude were identified, evaluated entities and types of attitudes were categorized, and predominant parameters of evaluation were proposed. A frequent pattern was also identified in the corpus: the use of contrasting values, with different purposes. The analysis reveals, at least in part, how shared values are constructed in this particular field of culture. Strategies are suggested for the use of these texts in Foreign language classrooms.

Key words: Movie reviews; Appraisal; Attitude; FL class.

1 Introducción

En este trabajo, reconocemos los géneros como procesos sociales orientados a una meta con características particulares ([Martin and Rose 2008](#)). El género crítica de cine en general hace referencia a la experiencia de ver una película y comentar sobre la misma, describirla y evaluarla. De acuerdo con Taboada ([2011](#)), las críticas de cine tienen como objetivo informar a otras personas sobre diferentes aspectos de la película objeto de la crítica. Sin embargo, es claro que estos textos también valoran la película en términos positivos o negativos, y en este sentido tienden a influir sobre su público potencial. Asimismo, existen variantes de este género, ya que las críticas pueden ser escritas por profesionales o cinéfilos, y pueden publicarse en una diversidad de medios: revistas especializadas, páginas colaborativas en las que cinéfilos contribuyen con sus comentarios, o en secciones particulares en publicaciones generales.

En este estudio abordamos el género Crítica de Cine, tal como aparece en secciones específicas, Entretenimientos o Arte, de periódicos de gran tirada y que son escritas por expertos en cine. La masividad y alcance en los medios de comunicación hace que estos textos tengan una importante audiencia y por lo tanto una influencia significativa en la opinión de los lectores. Como género con características propias y relativa influencia en la sociedad en la que se difunde el periódico donde se publica constituye un interesante campo de investigación por sí mismo.

Las manifestaciones lingüísticas de emoción, evaluación y opinión pueden considerarse una de las funciones más básicas del lenguaje y han sido estudiadas por numerosos investigadores y desde diferentes perspectivas. El género analizado en este artículo parece ser una fuente importante para la exploración de los recursos lingüísticos de este tipo, por lo que podría resultar de interés para el estudio de la evaluación en géneros particulares. Por otra parte, podrían constituir textos aptos para contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, dado que se trata de textos relativamente cortos pero lingüísticamente ricos, que pueden ser analizados por alumnos de un nivel intermedio en una clase. Si se trata de críticas de películas conocidas por los alumnos pueden ser motivadores e interesantes. Por las características propias de su estructura y los tipos textuales que incluyen –fragmentos narrativos, persuasivos, evaluativos– constituye un interesante insumo para clases de lengua de nivel intermedio o avanzado.

Los recursos de valoración en este género parecen ser complejos por varios motivos. En los componentes que conforman la Crítica de Cine se evalúan diferentes aspectos técnicos como la actuación, la trama, la escenografía, o los recursos tecnológicos utilizados en la filmación, por nombrar algunos aspectos. También se puede encontrar la apelación o

referencia a otras películas mediante la comparación de alguno de los aspectos ya mencionados. A su vez, se organizan en escalas de valores propias de la cinematografía y que pueden no ser universalmente conocidas por la audiencia habitual del periódico. En síntesis, una crítica de cine puede apelar a conocimientos bastante específicos del mundo de la cinematografía.

Por las características ya mencionadas, resulta interesante intentar develar algunos de los patrones que caracterizan la expresión de la evaluación en este género. El propósito de este trabajo es explorar y caracterizar los recursos evaluativos en un corpus de críticas de cine en español y en inglés.

El género crítica de cine ha sido estudiado y analizado como tal por autores como Taboada (2011), de Jong y Burgers (2013) y Baud (2003), entre otros. También ha sido el punto de análisis para algunos estudios relacionados a la Teoría de la Valoración (Appraisal) y en particular a formas de clasificar la opinión de las personas (Sentiment Analysis⁸), como en Whitelaw, Garg, y Argamon (2005), Fletcher y Patric (2006), Pang y Lee (2004 y 2005), entre otros.

En *Stages in an online review genre*, Taboada (2011) estudia los componentes característicos del género Críticas de Cine en sitios web, resaltando dos componentes específicos: Descripción y Evaluación. La Descripción puede incluir referencias al tema, el argumento, los personajes, etc. La autora analiza las características léxico-gramaticales para mostrar que cada uno de estos dos componentes se acerca a la narración o al comentario, y encuentra que los componentes descriptivos, en términos de conectores, contienen más marcas temporales y que el componente obligatorio evaluativo, en términos de conectores, contiene más marcas de causa.

Otro antecedente es el estudio de de Jong y Burgers (2013), en el que se analizan las diferencias del Género crítica de Película según es escrita por un consumidor de cine o un crítico profesional (quien recibe un salario por su crítica). Los autores comparan en primer lugar, los componentes descriptos por Taboada (2011) con las instrucciones de diferentes manuales sobre cómo escribir críticas de cine. Luego llevan a cabo un análisis en el que comparan las críticas profesionales y las no profesionales. Entre otras conclusiones, los autores encontraron que en

⁸ Sentiment Analysis: Área dentro del Análisis del Discurso que estudia las opiniones, actitudes y sentimientos expresados en un texto por medio del cual dicho texto se clasifica como positivo ('thumbs up') o como negativo ('thumbs down'). A menudo incluye el uso de métodos semi-automáticos para conformar cuerpos de adjetivos calificativos y sus modificadores (listas de vocabulario). (Whitelaw y otros 2005)

las críticas escritas por profesionales hay un menor uso de la primera persona y no se dirigen a su potencial audiencia directamente, que en las críticas escritas por consumidores hay menos referencias a los cines en los que las películas se proyectan y al contexto de elaboración de la película, pero que ambos sub-géneros evalúan las películas apelando a varias categorías y tienen influencia en el consumo de cine.

Por su parte, Baud (2003) analiza las críticas de cine publicadas en varios periódicos de Gran Bretaña para definir las características del género y el uso que se le puede dar en clases de lengua. En su descripción, la autora resalta la distancia/cercanía del crítico con el lector con fines persuasivos mediante el uso del vocabulario técnico o específico y coloquial al mismo tiempo, diferentes formas de humor, y el tipo de lector al que apunta –relativamente limitado a los cinéfilos– y cómo estas características son fácilmente decodificadas por el alumno con la ayuda del docente. También agrega que la utilización del género en las clases de lengua extranjera ayuda al alumno a comprender aspectos culturales de la sociedad donde la crítica fue publicada.

2 Marco Teórico

La Lingüística Sistémico Funcional ([Halliday 1994](#); [Halliday y Matthiessen 2014](#)), se propone identificar y describir, de manera sistemática, las opciones léxico-gramaticales de la lengua, es decir, el sistema de una lengua y los significados expresados por dichas opciones. Para ello, propone sistemas de opciones léxico-gramaticales que realizan de manera simultánea tres niveles de significados o metafunciones: **textual**, significados que dan cohesión a un texto, **interpersonal**, significados que establecen roles sociales y expresan actitudes y juicios, y **experencial**, significados para representar el mundo. En este estudio nos concentramos en los significados interpersonales, es decir en la presencia del autor en el discurso, más precisamente, en el Sistema de Valoración –Appraisal– tal como está descrita en *The Language of Evaluation* ([Martin y White 2005](#)). Expresado de una manera muy sencilla, el Sistema de Valoración se propone describir tres ejes desde los cuales la posición del autor de un texto puede variar. El subsistema de Actitud –Attitude–, se refiere a la forma en la que el autor opina sobre las entidades y estados dentro de un texto. El subsistema de Compromiso –Engagement– hace referencia a los recursos mediante los cuales el autor de un texto se presenta y se posiciona respecto de otros autores o posiciones; creando significados que muestran si el autor reconoce otras voces, si las ignora, desafía o rechaza. El subsistema de Gradación –Graduation– incluye los mecanismos que utiliza el autor de un texto para graduar la fuerza o el volumen de su postura o posicionamiento.

En el presente estudio, nos concentramos en el análisis de la Actitud, en los significados que dentro de un texto otorgan un valor subjetivo a los participantes y procesos atendiendo a respuestas emocionales o a sistemas de valor culturalmente determinados ([Martin y White 2005](#)). La Actitud puede manifestarse como Afecto, Juicio o Apreciación, según se describe a continuación:

El Afecto es la caracterización de un fenómeno haciendo referencia a respuestas emocionales. Típicamente se realiza mediante procesos mentales (odio, amo, me gusta) y procesos relacionales (estoy contento, tengo miedo a). A través de metáforas ideacionales, puede realizarse como sustantivos (el miedo, alegría). Estos valores se pueden categorizar como positivos o negativos y pueden estar ubicados en diferentes puntos dentro de una escala de fuerza o intensidad.

El Juicio es la evaluación del comportamiento humano a la luz de normas sociales institucionalizadas. Se valora el comportamiento como moral o inmoral, legal o ilegal, socialmente aceptable o inaceptable, meritorio o deplorable, normal o anormal, etcétera. Pueden estar realizados mediante adverbios (virtuosamente, justamente), atributos y epítetos (corrupto, cruel, valiente), nominalizaciones (un genio, un héroe, un estúpido) y/o verbos (engañar, acobardarse, triunfar). Al igual que las categorías de Afecto, los valores de Juicio pueden ser positivos o negativos y ubicarse en una escala de fuerza o intensidad.

La Apreciación consiste en la evaluación de objetos o productos y procesos (más que comportamiento humano) haciendo referencia a principios estéticos y a otros sistemas de valoración social. Una persona también puede estar sujeta a una valoración en términos de apreciación cuando toma un rol de entidad (más que de participante que se comporta), por ejemplo, una mujer hermosa. Los valores de apreciación pueden enfocarse en la calidad de la composición de la entidad evaluada (simétrico, balanceado) o en el impacto estético (precioso, aburrido, cautivante). Al igual que las categorías de Afecto y Juicio, los valores de Apreciación pueden ser positivos o negativos y ubicarse en una escala de fuerza o intensidad (lindo-hermoso).

3 Metodología

Corpus

En el presente trabajo utilizamos un corpus paralelo con críticas en español de las mismas películas, extraídas de la versión on-line del periódico argentino *La Nación* (<http://www.lanacion.com.ar/>) y críticas en inglés de la versión on-line del periódico *The New York Times* (<http://www.nytimes.com/>) respectivamente. Se reunieron veinte críticas de cine publicadas en las versiones on-line de los periódicos ya

mencionados entre los meses de diciembre del año 2012 y octubre del año 2013; de esta selección, diecinueve⁹ fueron sometidas a un análisis contrastivo. Las críticas de cine publicadas por ambos periódicos difieren en extensión y terminología –entre otras características– de las críticas publicadas en otros sitios de internet donde las críticas son escritas por aficionados (ver por ejemplo Rotten Tomatoes o Epinions¹⁰). Entre todas las críticas seleccionadas publicadas en el New York Times la más larga, correspondiente a la película *Blue Jasmine* (2013), tiene 1147 palabras y la más corta, correspondiente a *Insidious: Chapter 2* (2013), 238. En el subcorpus en español, la más larga tiene 747 palabras (*Antes de la Medianoche*, 2013) y la más corta 139 (*Les Coquillettes*, 2013). Se trata de textos que parecen apuntar a un público de nivel cultural alto. Se caracterizan por una sintaxis compleja y vocabulario relativamente especializado, y por lo tanto requieren cierto esfuerzo para su lectura, especialmente si pensamos en lectores no hablantes de esa lengua.

Procedimiento de Análisis

En primer lugar analizamos los textos en términos generales para develar rasgos comunes y en particular entidades evaluadas. Luego, identificamos los constituyentes (*stages*) en cada texto del corpus. El constituyente Evaluación –considerado obligatorio por Taboada (2011)– es el que generalmente concentra más marcas evaluativas y el que, por su ubicación, usualmente incluye también una conclusión. Por este motivo, en el presente análisis nos concentramos en este constituyente para enfocarnos en las instancias de Actitud explícita (marcas evaluativas), particularmente en aquellas expresiones que ponen valores en contraste. Se realizó una categorización de las entidades evaluadas y del tipo de actitud (Afecto, Juicio y Apreciación).

4 Resultados

Caracterización General

En términos generales, el análisis reveló que las entidades más frecuentemente evaluadas son la película en general, los personajes y los actores, y en menor medida el libreto o guión de la película. Hay instancias evaluativas que hacen referencia a habilidades específicas de algunos directores como al *modo de narrar despreocupado* de Almodóvar (Porta Fouz 2013), la *convicción Linklater* (Battle 2013), el *atreimiento* de Justin Lin (López 2013), los *films poco accesibles* de Sally Potter (López 2013), el *estilo filmico discreto y elegante de Linklater* (Scott 2013), el

⁹ Una de las críticas fue descartada por no coincidir el título con el análisis de la película en la crítica de cine del periódico La Nación.

¹⁰ www.rottentomatoes.com, www.epinions.com.

talento *modesto pero feroz de Letourneur* (Bale 2013), o los films *no convencionales* de Potter (Scott 2013). También se alude a la calidad del uso de la tecnología (animación, 3D, iluminación, sonido, escenografía, etc.). Otras marcas evaluativas dentro de las críticas refieren a otras películas como la alusión a *Un viaje a Italia* de Rossellini, a la saga de Antoine Doinel de Truffaut, a Annie Hall de Allen, y a *Escenas de la vida conyugal* de Bergman (Scott 2013 y Batlle 2013), a *Husbands* de Cassavete, a *Girls* de Jody Lee Lipes, a *Speedboat* de Adler (Bale 2013); incluso se hace alusión a películas del mismo director o empresa de animación como a *La noche de San Lorenzo* de los hermanos Taviani (López 2013), a *Ratatouille*, a *Happy Feet*, a *Madagascar* del estudio de animación Dream Works (Scott 2013 y Batlle 2013). También se encontraron referencias a movimientos o estilos cinematográficos y a los mayores exponentes de dichos estilos, como cuando se menciona el *cine mudo de Murnau* (Batlle 2013), el *cine hitchcockiano* (Batlle 2013 y Dargis 2013), el *cine político sobre el colonialismo portugués en África* (Batlle 2013), el *campo del solipcismo de Gen-X* (Scott 2013), el *cine danés y el movimiento Dogma 95* (Batlle 2013).

Cuando nos enfocamos en las instancias de Actitud dentro del constituyente Evaluación encontramos que predomina Apreciación sobre Juicio y Afecto. La evaluación a través del subsistema de Apreciación puede verse cuando se califica la película *Before Sunrise* como *modesta y encantadora, original y desafiante* (Scott 2013), o a las actrices de película *Les Coquillettes* como *excelentes, superficiales y divertidas* (López 2013), o a las escenas *de relleno que no lucen tan inspiradas* de la película *¿Qué Paso Ayer? Parte III* (Batlle 2013), o a la *animación impecable* de la película *Turbo* (Batlle 2013), entre otros numerosos ejemplos. Algunos de los poco frecuentes ejemplos encontrados de evaluación a través del subsistema de Afecto incluyen el uso de procesos como *extrañar* al cuarteto de amigos de la película *¿Qué pasó Ayer? Parte III* (Batlle 2013), o *entretenerse* con la película *Rápidos y Furiosos 6* (López 2013), o calificaciones como la *triste* idea de un grupo de trabajadores de la película *Turbo* (Scott 2013). La evaluación a través del subsistema de Juicio, menos frecuente aún, es revelada a través de ejemplos como el rol de una hija *inmadura y antipática* (Trzenko 2013), la actuación obscena pueda ser *graciosa y embarazosa* (Holden 2013), *una moraleja políticamente correcta* (Batlle 2013). También se encontraron algunos ejemplos en los que una persona es sometida a evaluación en términos de apreciación como en la crítica a la película *The big Wedding* cuando se alude a la *falta de dimensión de los personajes* (Holden 2013), en la crítica a la película *Antes de la Medianoche* cuando se hace alusión al *efecto del paso del tiempo sobre el cuerpo* de los personajes y se caracteriza a Jesse como un *no galán* y a Celine como *afectada por el*

Florencia Figini y Susana Rezzano

paso de las estaciones ([Batlle 2013](#)). Otro aspecto para destacar es el uso frecuente de la negación, a menudo repitiéndose en varias “zonas” de un fragmento textual:

And in a manner not altogether dissimilar to the way “Julie & Julia” mastered the art of French cooking... ([Scott 2013](#))

But the main challenge facing the director, ..., is not visualizing the unimaginable... ([Scott 2013](#))

... si no se aturden con una banda sonora que no da descanso... ([López 2013](#))

... la escena concebida no de frente a un presunta platea sino organizada según el punto de vista de la cámara. ([López 2013](#))

No se trata de una representación filmada ni de un documental sobre el fenómeno del teatro dentro de una cárcel sino de lo que toda esa operación artística -y la experiencia escénica y vital de los presos puestos en contacto con la invención dramática de Shakespeare- ha inspirado a los Taviani. ([López 2013](#))

No es difícil entender por qué los responsables de la escuela, la familia de la chica y el pueblo en general le creará a la “víctima”... ([Batlle 2013](#))

... sus directores no pueden ser más distintos. ([Batlle 2013](#))

Principales Parámetros en los que se Evalúa

La exploración de las instancias de Actitud nos permitió proponer algunas de las escalas de valores o parámetros en torno a los cuales se organiza la evaluación en los textos del corpus. Estas son: la complejidad, la originalidad o creatividad, la capacidad del director, la capacidad de entretener y la emotividad.

Encontramos en los textos analizados diferentes marcas evaluativas que califican de manera positiva la Complejidad de la película, la Creatividad u Originalidad de la misma, y la Capacidad del director, su creatividad. Se evalúa el grado de Complejidad de la película o algún aspecto de ella, generalmente la trama. Lo Elaborado se considera un valor positivo en contraposición con lo Simple. Las marcas de Complejidad que pueden considerarse positivas encontradas en el corpus son: *muchos giros, elasticidad y profundidad del entramado temático, surprising, interesting*. Las valoraciones positivas también se asocian a la Creatividad u originalidad en oposición a lo no creativo o común, el “salir de lo esperado” de una película es considerado un valor positivo. A modo de ejemplo, las marcas que pueden considerarse positivas encontradas en el corpus son: *inspirados (diálogos), la gracia, el delirio y la creatividad del film, originality, bold leaps (taken by Pixar), pictorial grandeur*. Las valoraciones positivas de las películas relacionadas con la Creatividad u Originalidad y Complejidad también se realizan mediante juicios positivos

en los que la entidad evaluada es el director, se analiza la película a través de la capacidad de éste. Las marcas de Capacidad que pueden considerarse positivas encontradas en el corpus son: *inteligencia, maestría, convicción, talento, obra maestra (de Pixar), modest and ferocious talent, excellence, wizardry*. Al analizar las marcas evaluativas que se oponen a estos tres grupos o parámetros, es decir las calificaciones negativas a la Creatividad u Originalidad, la Complejidad y la Capacidad, encontramos ejemplos como: *simple, lugar común, escenas de relleno, fórmula, deja vu, fórmula, esquematismo, piloto automático, ramplón, ritualistic, familiar, raw (senses), familiar melodrama, mechanical, mediocrity*.

Otro parámetro de evaluación de las películas es el entretenimiento, es decir, la capacidad de la película de entretener a su audiencia. A modo de ejemplo, las marcas encontradas en el corpus donde se evalúa el entretenimiento de manera negativa son: *menos timing cómico, decepcionante, irritación, aburrido, a slightly sour aftertaste, tired jokes, ridiculous*.

En cuanto al parámetro que hemos denominado Emotividad, las marcas evaluativas hacen una referencia positiva de la reacción emocional que provoca en la audiencia en contraposición a la manipulación emocional. A modo de ejemplo, las marcas detectadas en el corpus donde se evalúa de manera negativa son: *manipulación emocional, sadismo (al espectador), incómodo*.

La Figura siguiente muestra de manera esquemática las instancias de Actitud positivas y negativas y su agrupación en parámetros.

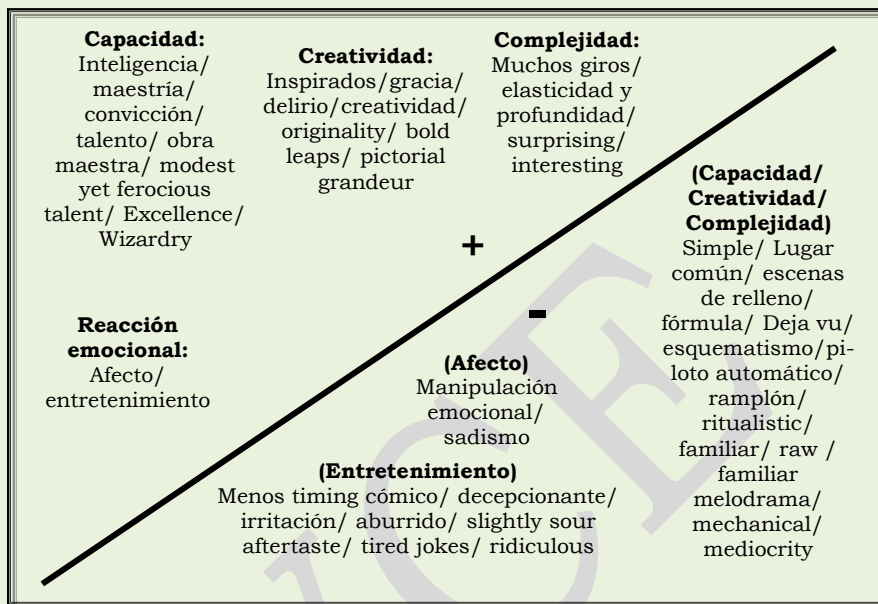


Figura 1: Parámetros de evaluación encontrados en las Críticas de Cine.

¿Qué Función tiene Contrastar Elementos Actitudinales en las Críticas de Cine?

El análisis de las marcas de actitud mostró también que de manera frecuente las evaluaciones se presentan en pares contrastivos, en los cuales se asocian de diferentes maneras actitudes que parecen corresponder a signos opuestos. Por ejemplo:

Vinterberg es un experto en construir climas agobiantes, pero también en tomar al espectador de rehén. (Batlle 2003)

...the members of the Wolfpack may age, but they never learn from experience... (Holden 2013)

Aun con algunas escenas de "relleno", ..., con un poco más de apuro y menos de timing cómico, *¿Qué pasó ayer? Parte III* está lejos de ser la decepción que tantos críticos estadounidenses anunciaban. (Batlle 2013)

This insertion of nominal real life gives the movie a modest shiver, but such self-reflexivity feels more ritualistic than revelatory. (Dargis 2013)

Mediante un análisis más detallado de estas instancias de contraste, encontramos que la evaluación por medio este recurso cumple diferentes propósitos:

Establecer un contraste entre:

I.1. Dos valores referidos a la misma entidad. Es decir, la película es **a** (donde **a** puede ser positivo o negativo) pero **b** (donde **b** puede ser positivo o negativo).

A modo de ejemplo, en la crítica de la película *Les Coquillettes* por Fernando López para *La Nación* (2013):

Todo más bien superficial [a], pero divertido [b].

O en la crítica de la misma película, *Les Coquillettes*, por Miriam Bale para *The New York Times* (2013):

...demonstrates Ms. Letourneur's modest [a] yet ferocious [b] talent.

I.2. Dos entidades diferentes. Es decir, la entidad **a** tiene un valor positivo pero la entidad **b** tiene un valor negativo.

A modo de ejemplo, en la crítica de la película *Turbo* por Diego Batlle para *La Nación* (2013):

La película tiene una animación impecable [a]..., pero ---- en el resultado final hay algo de fórmula y déjà vu [b].

En la crítica de la película *Monsters University* por Manohla Dargis para *The New York Times* (2013):

The voices are pleasantly recognizable [a]..., But the story remains disappointingly familiar [b]...

I. Establecer un contraste entre un valor que no está presente en la película (positivo o negativo) y otro valor –opuesto– que sí está en la película. Es decir, la película no es **a** (donde **a** puede ser positivo o negativo) pero sí es **b** (donde **b** puede ser positivo o negativo).

A modo de ejemplo, en la crítica de la película *Tabú* por Diego Batlle para *La Nación* (2013):

Lejos del homenaje aburrido o pretencioso [a], Gomes demuestra que todavía se puede seguir jugando sin prejuicios con el arte y nos regala una película lúdica, esplendorosa y vital [b].

En la crítica de la película *Runner Runner* (*Apuesta Máxima* es el nombre de la misma película en español) por A. O. Scott para *The New York Times* (2013):

Mr. Koppelman and Mr. Levien have engaged in this kind of latter-day rat-packery [a] before — ... — but usually with more verve and intelligence [b] than is evident here.

- II.** Asignarle a la entidad evaluada valores que usualmente no aparecen juntos. Es decir, La película es **a** y **b** –donde **a** y **b** no son necesariamente opuestos–. Se valora positivamente la conjunción/combinación de cualidades “aparentemente” en contraste. Nótese que en estos casos las valoraciones no están unidas por marcas adversativas como *pero* o *but*.

A modo de ejemplo, en la crítica de la película *Antes de la Medianoche* por Diego Batlle para *La Nación* (2013):

Dolorosa [a] y optimista [b]...

O en la crítica de la película *Gravity* por A. O. Scott para *The New York Times* (2013):

This assertion of identity is ridiculous [a] and also, for that very reason, affecting [b].

- III.** Traer a la crítica categorías o valores diferentes pero presentes en la entidad, para inclinarse por una. Es decir, la película es más **a** (donde **a** puede ser positivo o negativo) que **b** (donde **b** puede ser positivo o negativo).

A modo de ejemplo, en la crítica de la película *Tabu* por A. O. Scott para *The New York Times* (2012):

It is, of course, art [a] rather than history [b]...

5 Conclusiones

En este trabajo exploramos las marcas de actitud en un corpus inglés-español de críticas de cine publicadas en las versiones *on line* de dos periódicos de gran tirada: *The New York Times* y *La Nación*. A través de la identificación de las entidades evaluadas y la categorización de las marcas de actitud, fue posible establecer algunas tendencias en ambos corpus.

Como es esperable, el tipo de actitud predominante es la Apreciación, dado que se trata de valoraciones de productos culturales, es decir de evaluaciones a cosas que hacemos y a la forma en la que hacemos las cosas. A través de las marcas de actitud fue posible detectar algunos de los parámetros evaluativos en torno a los cuales se organizan las valoraciones positivas y negativas.

En líneas generales, se valora positivamente la complejidad, la originalidad, la capacidad del director en términos de creatividad, el entretenimiento o la capacidad de entretener de la película, y la emotividad. Estos valores aparecen como valoraciones afirmativas o como

negaciones, o como negaciones de valores negativos para valorar positivamente.

Entre estos parámetros, está muy marcada la dicotomía “fórmula” vs. “original/creativo”, lo repetitivo es negativo aunque la película tenga buena valoración en otros aspectos. En cuanto a la reacción emocional que una película pueda despertar en el espectador encontramos que esta se valora positivamente cuando genera entretenimiento o cuando provoca afecto. La marca evaluativa en contraposición a esta última marca no es la falta de afecto, sino la manipulación emocional.

Por otra parte, detectamos numerosas instancias de evaluación mediante el contraste de valores positivos y negativos, que categorizamos en cuatro tipos. El uso de las estructuras de contraste está generalmente asociado a enfatizar el segundo término del contraste (el foco). Su uso en las críticas de cine contribuye a la construcción del objeto de evaluación como un fenómeno complejo y multidimensional obligando al lector a procesar mucha más información.

El Uso de las Críticas de Cine en clases de EFL

Como fue marcado anteriormente, las Críticas de Cine son textos cargados evaluativamente, lo que los convierte en un excelente recurso para la identificación de fragmentos evaluativos y para el estudio y aprendizaje de recursos evaluativos. Esto es así porque las marcas evaluativas se presentan no solo a través del uso de adjetivos, sino también en procesos, nominalizaciones, circunstancias, etcétera.

Siendo la función de este género la de recomendar o no una película, sería interesante insertar en un plan de clase actividades orientadas a verificar la primera reacción del lector –ver o no una película– para predecir las marcas evaluativas negativas o positivas del texto.

Constituyen, también, un buen recurso para insertar al alumno en contextos más naturales para el aprendizaje de vocabulario, y que, a su vez, resulten motivadores y de interés para los alumnos si se trata de críticas a películas conocidas y/o atractivas para el grupo de alumnos.

Por las características del género y la calidad de las estructuras que se encontraron, sería recomendable el uso de este tipo de texto con estudiantes de nivel intermedio o avanzado.

Referencias

- Baud, Dorothée (2003) *Analyse de genre : la critique de cinéma dans la presse quotidienne britannique corpus* [en línea]. Disponible en: <http://asp.revues.org/1282?lang=en>.
- De Jong, Ilona K.E. y Burgers, Christian (2013) *Do consumer critics write differently from professional critics? A genre analysis of online film reviews* [en línea]. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211695813000159>.
- Fletcher y Patric (2006) *Evaluating the Utility of Appraisal Hierarchies as a Method for Sentiment Classification* [en línea]. Disponible en: <http://www.aclweb.org/anthology/U05-1020>.
- Halliday, Michael A. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. 2da ed. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. and Matthiessen, Christian (2004) *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Martin, James R. y Peter R.R. White (2005) *The Language of Evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, MacMillan.
- Martin, James R., y David Rose (2008) *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox (Series: Equinox Textbooks and Surveys in Linguistics).
- Pang, Bo y Lilian Lee (2004). *A Sentimental Education: Sentiment Analysis Using Subjectivity Summarization Based on Minimum Cuts*. En *Proceedings of the 42nd Annual Meeting on Association for Computational Linguistics*. Barcelona, España , 26 y 27 de julio de 2004 [en línea]. Disponible en: <http://www.cs.cornell.edu/home/llee/papers/cutsent.pdf>.
- Taboada, Maite (2011) *Contrasting opinions: Appraisal in a multilingual corpus* [en línea]. Disponible en: http://www.vinci.be/fr-be/mariehaps/PublishingImages/Pages/LSB2013Keynote/LSB2013_plenary_lecture_Maite_TABOADA.pdf.
- Whitelaw, Casey, Garg, Navendu y Argamon, Shlomo (2005) *Using Appraisal Taxonomies for Sentiment Analysis*. En *Proceedings of the First Computational Systemic Functional Grammar Conference*, University of Sydney, Sydney, Australia. [en línea] Disponible en: http://lingcog.iit.edu/doc/appraisal_sentiment.pdf
- Whitelaw, Casey, Garg, Navendu y Argamon, Shlomo (2005) *Using Appraisal Groups for Sentiment Analysis* [en línea]. Disponible en: http://lingcog.iit.edu/doc/appraisal_sentiment_cikm.pdf

Datos del Corpus

- Battle, Diego. Antes de la Medianoche. La Nación 27 de junio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1595750-antes-de-la-medianoche>

- López, Fernando. Les Coquillettes. La Nación 18 de abril de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1573654-les-coquillettes>
- Batlle, Diego. ¿Qué pasó Ayer? Parte III. La Nación 30 de mayo de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1595750-antes-de-la-medianoche>
- Batlle, Diego. Turbo. La Nación 18 de julio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1601938-mas-rapido-pero-nada-furioso>
- López, Fernando. Rápidos y Furiosos 6. La Nación 23 de mayo de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1584441-rapidos-y-furiosos-6>
- López, Fernando. César debe Morir. La Nación 4 de julio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1597931-shakespeare-con-gran-emocion>
- Trzenko, Natalia. El Gran Casamiento. La Nación 13 de junio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1591324-gran-elenco-que-sale-mal-parado>
- López, Fernando. Ginger y Rosa. La Nación 23 de mayo de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1584439-ginger-y-rosa>
- Batlle, Diego. La Cacería. La Nación 13 de junio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1591319-la-duda-como-eje-central>
- Porta Fouz, Javier. Monsters University. La Nación 20 de junio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1593640-monsters-university>
- Batlle, Diego. Tabú. La Nación 25 de abril de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1575895-tabu>
- Stiletano, Marcelo. Hanna Arendt y la banalidad del mal. La Nación 26 de septiembre de 2013. [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1623257-pensamiento-y-accion>
- Lingenti, Alejandro. La Noche del Demonio 2. La Nación 11 de octubre de 2013. [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1627881-la-noche-del-demonio-2>
- Batlle, Diego. Los Pitufos 2. La Nación 1 de agosto de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1606214-secuela-en-piloto-automatico>
- Porta Fouz, Javier. Chicas Armadas y Peligrosas. La Nación 26 de septiembre de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1623254-quimica-perfecta-en-comedia-filosa>
- Porta Fouz, Javier. Blue Jasmine. La Nación 10 de octubre de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1627489-blue-jasmine>
- Porta Fouz, Javier. Los Amantes Pasajeros. La Nación 8 de agosto de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1608413-como-dejarse-levar-por-el-caos>

Florencia Figini y Susana Rezzano

Trzenko, Natalia. Apuesta Máxima. La Nación 17 de octubre de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1629672-apuesta-maxima>

Batlle, Diego. Gravedad. La Nación 10 de octubre de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1627488-gravedad>

Scott, A.O. Nine Years Later, Once More. Before Midnight. The New York Times 23 de mayo de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/05/24/movies/before-midnight-with-julie-delpy-and-ethan-hawke.html? r=0>

Bale, Miriam. Girls Behaving Badly at a Film Festival. Les Coquillettes. The New York Times 16 de julio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/07/17/movies/sophie-letourneur-directs-and-stars-in-les-coquillettes.html>

Holden, Stephen. Yet Another Road Trip, and More Roadkill. The Hangover Part III. The New York Times 22 de mayo de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/05/23/movies/the-hangover-part-iii-with-bradley-cooper-and-ed-helms.html>

Scott, A.O. Snail's Pace can Win the Race. Turbo. The New York Times 16 de julio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/07/17/movies/turbo-from-dreamworks-shows-one-way-to-the-finish-line.html>

Genzlinger, Neil. Do They Want to Go Faster? Yes, Indeed. Fast and Furious 6. The New York Times 23 de mayo de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/05/24/movies/fast-furious-6-with-vin-diesel-and-dwayne-johnson.html>

Dargis, Manhola. Friends, Romans, Countrymen, All Brought to Life by Inmates. Caesar Must Die The New York Times 5 de febrero de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/02/06/movies/caesar-must-die-by-paolo-and-vittorio-taviani.html>

Holden, Stephen. Coupling, Uncoupling, Dissembling, Recoupling. The Big Wedding. The New York Times 25 de abril de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/04/26/movies/the-big-wedding-a-farce-with-keaton-and-de-niro.html>

Scott, A.O. Ticking Bomb in Their Friendship. Ginger & Rosa. The New York Times 14 de marzo de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/03/15/movies/ginger-rosa-starring-elle-fanning-and-alice-englert.html? r=0>

Holden, Stephen. In a Town of Hunters, a Maligned Man Falls Prey to Malice. The Hunt. The New York Times 11 de julio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/07/12/movies/the-hunt-with-mads-mikkelsen-charts-a-towns-hysteria.html>

Dargis, Manhola. A College Where the Exams Are Terrifying. Monsters University. The New York Times 20 de junio de 2013 [en línea] Disponible en:

<http://www.nytimes.com/2013/06/21/movies/monsters-university-unfolds-before-monsters-inc.html>

Scott, A.O. Remembrance of Passions (and Follies) Lost. Tabú. The New York Times 25 de diciembre de 2012 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2012/12/26/movies/miguel-gomess-tabu.html>

Scott, A.O. How It Looks to Think: Watch Her. Hannah Arendt. The New York Times 28 de mayo de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/05/29/movies/hannah-arendt-with-barbara-sukowa-and-janet-mcteer.html>

Catsoulis, Jeannette. A Couple Flees a House of Death but Can't Escape the Ghosts. Insidious: Chapter 2. The New York Times 12 de septiembre de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/09/13/movies/insidious-chapter-2-a-sequel-directed-by-james-wan.html>

Genzlinger, Neil. Blue-Hued Stepparents Enjoy Some Redemption. The Smurfs 2. The New York Times 30 de julio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/07/31/movies/the-smurfs-2-takes-the-creatures-to-paris.html>

Scott, A.O. Cop Buddies, Packing Extra X Chromosomes. The Heat. The New York Times 27 de junio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/06/28/movies/the-heat-is-a-buddy-movie-without-any-guys.html>

Dargis, Manohla. Pride Stays, Even After the Fall. Blue Jasmine. The New York Times 25 de julio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/07/26/movies/cate-blanchett-stars-in-woody-allens-blue-jasmine.html>

Dargis, Manohla. Dizzying Heights, Endless Loops. I'm So Excited!. The New York Times 27 de junio de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/06/28/movies/pedro-almodovars-im-so-excited-opens-friday.html>

Scott, A.O. One Holds the Cards, the Other Is Bluffing. Runner Runner. The New York Times 3 de octubre de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/10/04/movies/in-runner-runner-ben-affleck-deals-to-justin-timberlake.html>

Scott, A.O. Between Earth and Heavenr. Gravity. The New York Times 3 de octubre de 2013 [en línea] Disponible en: <http://www.nytimes.com/2013/10/04/movies/in-runner-runner-ben-affleck-deals-to-justin-timberlake.html>

Escribir en lengua extranjera: organización temática de la cláusula y continuidad textual.

Angélica Gaido

Facultad de Lenguas – UNC

Córdoba, Argentina

angelicagaido@hotmail.com

Resumen

Este trabajo destaca el impacto que la estructuración temática de la cláusula tiene en la creación de unidad textual. Aplica el concepto teórico de Tema desarrollado por la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1994, Halliday y Matthiessen, 2004, 2014) a la descripción de textos escritos producidos por estudiantes de inglés como lengua extranjera. A través de este método de análisis, el presente estudio visibiliza tanto la contribución de las selecciones temáticas apropiadas a la continuidad textual como la obstrucción provocada por selecciones temáticas inadecuadas, y propone modos de reconfiguración de la información que permiten otorgar coherencia a los textos problemáticos. De esta manera, ilustra la relevancia de la organización informativa de la cláusula en la elaboración de textos escritos y pone de relieve el potencial pedagógico del modelo teórico utilizado para el desarrollo de escritura competente en lengua extranjera.

Palabras clave: escritura competente, Lingüística Sistémico-Funcional, selecciones temáticas.

Abstract

This work focuses on the impact that the thematic structure of the clause has on the creation of textual unity. It uses the theoretical concept of Theme developed by Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994, Halliday y Matthiessen, 2004, 2014) for the description of written texts produced by students of English as a foreign language. Through this method of analysis, the present study highlights both the contribution of appropriate thematic selections to textual continuity and the obstruction caused by inadequate thematic choices, and suggests clausal reconfigurations to make problematic texts coherent. In this way, it illustrates the relevance of the informational organization of the clause in the production of written texts and highlights the pedagogical potential of this theoretical framework for the development of writing skills in a foreign language.

Key words: Systemic-Functional Linguistics, thematic choices, writing skills.

1 Introducción

Este trabajo señala la importancia de la estructuración temática de la cláusula en la construcción de coherencia textual e ilustra el potencial pedagógico de este aspecto gramatical para el desarrollo de escritura competente en lengua extranjera. A tal fin, se utiliza el enfoque de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) originalmente desarrollado por Michael Halliday (1994, 2004, 2014), cuyo modelo de lenguaje en contexto permite describir y explicar sus usos.

Esta perspectiva teórica considera que el uso del lenguaje es funcional: las llamadas *meta*-funciones del lenguaje son representar un contenido, expresar y construir relaciones interpersonales, y organizar el texto en un todo coherente. Estos tres tipos de significados, llamados ideacionales, interpersonales y textuales respectivamente, están presentes en todo texto, definido desde este marco teórico como instancia del sistema lingüístico o unidad del lenguaje en uso (Halliday y Hasan, 1976, 1985). A su vez, el texto es una unidad semántica que se ‘codifica’ a través de estructuras lexicogramaticales, de modo que cada cláusula que realiza un texto integra también estos tres tipos de significados. En palabras de Halliday (1978: 11) ‘un texto es una composición polifónica en la que se entrelazan distintas melodías semánticas realizadas como estructuras lexicogramaticales integradas’. Cada uno de los componentes funcionales del lenguaje aporta una línea de significado que se plasma en la estructura de la cláusula en forma simultánea a través de opciones en distintas redes sistémicas: los significados ideacionales son representados por el sistema de ‘transitividad’, los interpersonales por el sistema de ‘modo’ y los textuales por el sistema de ‘tema’ (Eggins, 2004; Ghio y Fernández 2005; Halliday y Matthiessen, 2014; Martin et al., 1997). Es decir que las selecciones que cada uno de estos sistemas posibilita generan tres tipos de configuraciones estructurales de la cláusula: la cláusula como representación, la cláusula como intercambio, y la cláusula como mensaje.

Este trabajo se concentra en los significados textuales, en particular en la organización de la cláusula como mensaje. Este aspecto de la configuración estructural de la cláusula hace que ésta resulte operativa en relación con su contexto textual (el co-texto) y tiene por lo tanto una función ‘facilitadora’, ya que es sólo a través de los significados textuales que los significados ideacionales e interpersonales son actualizados y pueden ser presentados de una manera coherente. En su configuración como mensaje, la cláusula tiene como componente fundamental al Tema, que contiene información seleccionada como ‘punto de partida’. Las selecciones temáticas de las cláusulas que realizan un texto tienen un

impacto que trasciende las estructuras clausales: la sucesión de Temas en un texto constituye un andamiaje de su 'método de desarrollo' (Fries, 1983, 1995a; Martin, 1992), construyendo y reflejando su estructura discursiva. Es precisamente por su contribución al flujo de la información y a la unidad discursiva que este sistema gramatical tiene particular relevancia en la producción de textos escritos.

La escritura implica el aprendizaje de nuevas formas de significar distintas de la oralidad, que involucran selecciones lexicogramaticales y modos de organización del lenguaje distanciados del dinamismo y la espontaneidad de lo hablado. Uno de los aspectos centrales en los que estos dos modos de significación difieren es en la organización temática de las cláusulas. Mientras que en la oralidad las cláusulas que realizan un texto suelen secuenciarse de una manera relativamente espontánea, en la escritura éstas tienden a organizarse de acuerdo a principios de jerarquía (Cope y Kalantzis, 1993: 64). En ambos casos, las selecciones lingüísticas están estrechamente relacionadas con las condiciones contextuales de interacción: mientras que la oralidad posibilita el uso de recursos como la entonación para señalar prominencia informativa y a su vez permite aclarar, desambiguar o reformular debido a la inmediatez de la interacción, la escritura elimina el anclaje contextual inmediato e impone mayores demandas sobre el sistema lingüístico, único encargado de llevar adelante la comunicación. La escritura involucra planificación, jerarquización y organización de la información, y una de las formas de lograrlo y de esta manera tornar el discurso accesible para el lector remoto es a través de selecciones temáticas en la cláusula, las cuales en el desarrollo del texto forman patrones que estructuran el discurso. Es por esto que este sistema gramatical es clave en la enseñanza de habilidades de escritura.

En el ámbito de la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, el estudio de la gramática de la cláusula suele estar disociado del rol que esta unidad estructural tiene en la construcción de discurso. Su descripción se concentra generalmente en las formas en que sus elementos constitutivos pueden ser combinados y en sus funciones sintácticas, lo cual resulta insuficiente para el desarrollo de competencias textuales si no se analizan las formas en las que el ordenamiento sintagmático funciona para crear continuidad textual. La producción de textos eficaces demanda una mirada semántica de la cláusula que, trascendiendo aspectos formales, atiende a la función de su estructura en la arquitectura del texto.

Este trabajo pretende aportar una reflexión en torno a la funcionalidad textual de la cláusula a partir del análisis de producciones escritas de estudiantes de Inglés como lengua extranjera. A tal fin, se

analizan las selecciones temáticas en cuatro textos producidos por alumnos de la materia Gramática II de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba- Argentina. Estos textos, que ilustran distintos grados de adecuación de las estructuras temáticas clauseales seleccionadas, forman parte de un corpus de 51 textos breves (entre 100 y 120 palabras aproximadamente) conformado a fin de estudiar problemas de coherencia textual. Los mismos responden a la siguiente consigna de examen, que indaga sobre el fenómeno lingüístico de la referencia: *'What are the similarities and differences between endophoric and exophoric reference? Illustrate with relevant examples'*.

El análisis de los dos primeros textos muestra la forma en que las selecciones apropiadas contribuyen al flujo de la información y construyen una estructura textual adecuada. Mientras tanto, la identificación de Temas en los dos textos restantes visibiliza las obstrucciones provocadas por las selecciones inadecuadas, a partir de lo cual se proponen formas alternativas de contribuir a la continuidad textual mediante reconfiguraciones temáticas que no alteren los significados experienciales construidos en los textos originales.

2 La estructuración temática de la cláusula: el concepto de Tema y sus tipos.

El sistema de Tema es el recurso gramatical que permite adaptar la cláusula a su contexto local. Cada cláusula que realiza un texto está vinculada con las demás a través de la organización interna de la información que transmite. El ordenamiento de los elementos constitutivos de la cláusula no es arbitrario sino que permite su anclaje textual, de modo que de todas las combinaciones sintácticas que el sistema habilita es necesario seleccionar aquella que sea relevante para el contexto discursivo. En esta configuración estructural de la cláusula como mensaje, a través de la cual se expresa su 'relevancia operacional' (Halliday, 1978: 46), se distinguen dos componentes funcionales: el Tema y el Rema. En inglés el Tema se encuentra en posición inicial en la cláusula y sirve como 'punto de partida' del mensaje. Este componente funcional ubica a la cláusula en su contexto y guía la interpretación de su mensaje (Halliday y Matthiessen, 2014: 89), mientras que el Rema brinda información acerca de lo anunciado en el Tema. Tema y Rema tienden a coincidir respectivamente con lo 'Dado' y lo 'Nuevo', funciones correspondientes al sistema de Información. En otras palabras, lo Dado - o información recuperable para el lector- generalmente se encuentra en posición temática y lo nuevo en el Rema a menos que, como señala Halliday, 'haya una buena razón' para que esto no sea así. Si no media

una motivación para alterar la correlación prototípica entre Tema-Dado/Rema-Nuevo, es probable que se obstruya la continuidad textual.

El Tema de una cláusula se identifica desde su punto de partida hasta el primer elemento constitutivo que tiene una función en la estructura experiencial de la cláusula, es decir un elemento relacionado con un aspecto de contenido. Técnicamente, es una función de la estructura de la transitividad, de modo que puede ser instanciado por un participante, una circunstancia o un proceso.

Los siguientes son algunos ejemplos de la estructuración Tema-Rema en la cláusula en inglés:

Tema	Rema
a. <i>We</i>	<i>can easily decode reference items in this clause.</i>
b. <i>Reference items</i>	<i>can be easily decoded in this clause.</i>
c. <i>In this clause</i>	<i>reference items can be easily decoded.</i>

Tabla 1. Estructuración Tema-Rema

Tanto en (a) como en (b) el Tema es un participante, mientras que en (c) es una circunstancia. Este tipo de Tema, que es obligatorio por tratarse de un aspecto de contenido, es el elemento con el cual siempre concluye el Tema de la cláusula y se denomina Tema tópico. Por otra parte, el Tema tópico puede ser no marcado (típico o usual) o marcado (atípico o inusual), lo cual debe ser considerado en relación con la estructura de Modo de la cláusula. En las cláusulas declarativas el Tema no marcado es el que coincide con el Sujeto gramatical, como en (a) y (b) en los ejemplos anteriores. Cuando el Tema es realizado por un elemento funcional distinto del Sujeto (por ejemplo un Objeto o un Complemento) éste es marcado, como en el caso de la circunstancia tematizada en (c). Cabe destacar que las opciones temáticas diferentes de la usual se realizan por razones discursivas.

Tema Tópico		Rema
Marcado	No marcado	
a.	<i>We</i>	<i>can easily decode reference items in this clause.</i>
b.	<i>Reference items</i>	<i>can be easily decoded in this clause.</i>
c. <i>In this clause</i>		<i>reference items can be easily decoded.</i>

Tabla 2. Tema tópico marcado/no marcado

Antes del ‘Tema tópico’ puede haber temas textuales y/o interpersonales, aunque estos no son obligatorios. El ‘Tema textual’ conecta a la cláusula con otras que la preceden a través de conjunciones, adjuntos conjuntivos o continuativos y el ‘Tema interpersonal’ expresa la evaluación o actitud del hablante con respecto al mensaje o a su interlocutor principalmente mediante adjuntos modales (en el modo declarativo). La estructura temática de la cláusula refleja la estructura semántica tripartita del lenguaje aunque es preciso tener en cuenta que si bien las tres metafunciones pueden contribuir al Tema de la cláusula, el único Tema obligatorio es el tópico. En otras palabras, el Tema se extiende desde el principio de la cláusula hasta que finaliza el primer elemento experiencial, que es el Tema tópico, siendo lo que sigue parte del Rema. Si antes de este Tema se encuentra un Tema interpersonal, o textual o ambos, estos serán considerados conjuntamente con el Tema tópico como un Tema múltiple.

En la siguiente tabla se incluyen ejemplos de distintos tipos de Tema en inglés:

<i>But</i>	<i>Perhaps</i>	<i>reference items</i>	<i>may not be easily decoded.</i>
Tema Textual	Tema interpersonal	Tema tópico no marcado	Rema
Tema múltiple			

Tabla 3. Tipos de Tema

El Tema textual ‘but’ indica un vínculo de contraste entre este mensaje con lo que fue dicho anteriormente, el Tema interpersonal ‘perhaps’ señala la estimación del grado de certeza del hablante en relación con el contenido del mensaje que transmite, y el Tema tópico no marcado ‘reference items’ proporciona el marco para la interpretación del mensaje.

Una mención especial merecen en este trabajo los Temas absolutos¹¹ (Lock, 1996: 226), Temas que están fuera de la estructura de transitividad de la cláusula pero que aún así proporcionan un marco de interpretación para la información que ésta transmite. Estos Temas son introducidos en inglés por frases como ‘as for’, ‘as regards’ o ‘concerning’ entre otras y son generalmente utilizados para señalar transiciones en fases textuales. En el corpus estudiado encontramos numerosas dificultades con el uso de este tipo de estructuras en coincidencia con el autor referido, quien hace mención de su utilización excesiva o

¹¹ Término originalmente acuñado por Christian Matthiessen en *Lexicogrammatical cartography* (1995)

inapropiada por parte de estudiantes cuyas lenguas maternas son el chino y el japonés.

3 Unidades para la identificación de Temas

Aunque el Tema es un sistema gramatical de la cláusula, dos o más cláusulas pueden estar ligadas estructuralmente en un complejo clausal, de modo que es importante establecer delimitaciones claras de las unidades estructurales consideradas para la identificación de Temas. Este trabajo analiza los Temas en todas las cláusulas independientes, ya sean oraciones simples o partes de complejos clausales. Por otra parte, en complejos compuestos por cláusulas dependientes, la cláusula en relación hipotáctica que precede a la cláusula principal se toma como Tema de todo el complejo clausal, mientras que en los casos en los que la principal precede a la dependiente se analiza sólo el Tema de la principal. Estos criterios son ilustrados a través de los ejemplos a continuación, en los que los Temas tópicos aparecen subrayados y los Temas textuales entre paréntesis:

1. Análisis de Tema en cláusulas independientes:

Endophoric reference (Tema tópico no marcado) *can be cohesive or non-cohesive, [but]* (Tema textual) exophoric reference (Tema tópico no marcado) *is always non-cohesive.*

2. Análisis de Tema en complejo clausal con cláusula dependiente en posición inicial:

While exophoric reference is used to point to a participant outside the text (Tema tópico marcado), *endophoric reference is used to point to a participant inside the text.*

3. Análisis de Tema en complejo clausal con cláusula dependiente en posición final:

Endophoric reference (Tema tópico no marcado) *is cohesive because we can retrieve the meaning of the item by going back or forward in the text.*

De la misma manera que una cláusula dependiente tematizada puede funcionar como Tema de todo el complejo clausal, la cláusula o complejo de cláusulas que encabeza un párrafo puede considerarse como Tema de todo el párrafo o hiper-Tema, y permite 'predecir' patrones o secuencias de selecciones temáticas en las cláusulas subsiguientes (Martin 1992: 437). En este estudio entendemos la predicción de Temas en el mismo sentido en que lo hace Fries (1995b), quien señala que cuando se considera que un texto contiene patrones predecibles de selecciones

temáticas no se trata de una cuestión de adivinación sino de ‘falta de sorpresa’ por parte del lector. Es decir que se trata más bien de una predicción ‘postfacto’ en la que el lector puede reconstruir los propósitos que guiaron al escritor para realizar determinadas selecciones temáticas. Por otra parte, la sucesión de los temas seleccionados en un texto constituyen el andamiaje de su ‘método de desarrollo’ (Fries 1983), de modo que en un texto bien estructurado la información contenida en los Temas de cada cláusula debería reflejar la estructura de ese texto.

4 Análisis

La identificación de las selecciones temáticas en las cláusulas que realizan un texto es una herramienta que permite observar aspectos relacionados con la organización de la información no sólo a nivel local sino también en relación con el texto como una unidad semántica. A partir del señalamiento de los Temas seleccionados es posible evaluar tanto el grado de anclaje que cada cláusula tiene en el discurso como su contribución al andamiaje y método de desarrollo textuales.

Este trabajo toma como punto de partida de su análisis dos textos que despliegan selecciones temáticas apropiadas y que por lo tanto contribuyen al flujo de la información (textos 1 y 2). Luego se describen y analizan otros dos textos (3 y 4) con Temas no motivados o que presentan rupturas textuales, y a continuación de cada uno de ellos se sugiere una reconfiguración de significados textuales que permite lograr continuidad y coherencia discursivas.

Las convenciones que se siguen para la identificación de Temas son las siguientes:

- Tema tópico no marcado: negrita.
- Tema tópico marcado: negrita y subrayado con línea completa.
- Tema absoluto: subrayado con línea de puntos.
- Temas textual: corchetes.

4.1 Texto 1

1. **Both endophoric and exophoric reference** have some similarities and one difference.
2. As regards similarities, they give texture to texts.
3. **Both** use the same types of words to show reference
4. [and] **they** help us, as readers or listeners, to retrieve information.

5. **The only difference they have** is that endophoric reference refers to participants within a text and exophoric reference refers to participants outside the text, its context.

6. **These two types of reference** can be seen in the sentence ‘We all need to protect the world as to live peacefully in it’, where the personal pronoun ‘we’ points to a participant outside the text (we as human beings), and the personal pronoun ‘it’ points back to ‘the world’.

Como se puede observar, la primera cláusula -1- contiene en su Tema información referida a ambos tipos de referencia en conjunto ‘Both endophoric and exophoric reference’ pero además funciona como hiper-Tema, es decir, como Tema de todo este breve texto. En otras palabras, esta cláusula permite al lector predecir la forma en la que el texto se va a desarrollar en adelante. Lo que se espera es la descripción de algunas similitudes y una diferencia y, como puede observarse a través de las selecciones temáticas que se presentan en la figura a continuación, este anuncio se confirma: los Temas 2, 3 y 4 que siguen al hiper-Tema se refieren a similitudes, mientras que el Tema en 5 menciona las diferencias.

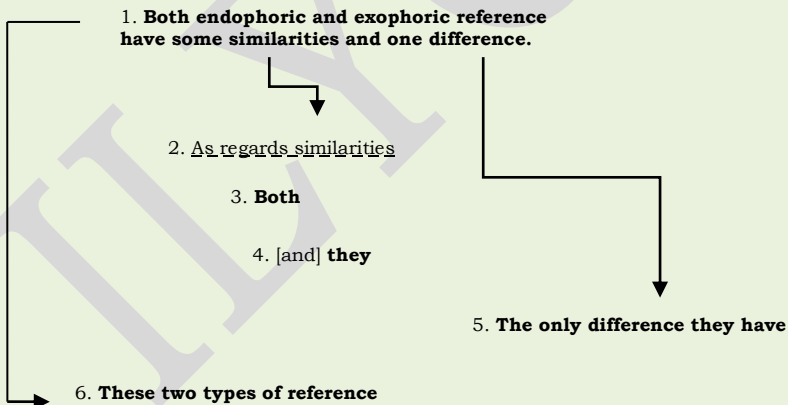


Figura 1

El comienzo de la fase textual de similitud es señalado por el Tema absoluto 2, ‘As regards similarities’, que tiene un efecto de resalte, y este es seguido por dos Temas tópicos – 3 y 4 - que se refieren a la referencia endofórica y exofórica consideradas en conjunto (*both*). Por otra parte, el único Tema tópico sobre diferencias ‘The only difference they have’ en 5

se correlaciona con el anuncio realizado en el hiper-Tema. Hay una última selección temática que vuelve a mencionar a ambos tipos de referencia '*These two types of reference*' en 6, cuya función es introducir un ejemplo a través del cual se retorna a lo expresado en la primera cláusula- hiper-Tema. Los patrones temáticos señalados construyen un método de desarrollo visible – por comparación y contraste- que organiza el texto en un todo coherente. Este texto ilustra la forma en que las selecciones apropiadas en relación con este aspecto funcional de la cláusula contribuyen a la continuidad textual y muestra la habilidad del escritor para articular la información de manera efectiva.

4. 2 Texto 2

En el siguiente texto el desarrollo contrastivo de la respuesta se construye a través de Temas textuales. Estos se realizan por medio de conectores que vinculan a los mensajes lógicamente de manera explícita en términos de oposición:

1. **Both endophoric and exophoric reference** refer to something else: a person, an action, a place, etc.
2. [However], **they** differ in the location of their referent.
3. **Endophoric reference** has its referent in the text (before: anaphoric, or after: cataphoric);
4. [on the other hand] **exophoric reference** points to something outside the text: a participant that exists in the context, in the communicative situation, and which has not been mentioned in the text before.
5. [For example], **'That's my sister!'** refers to a girl who has not been mentioned before.
6. [But]'**That's my sister. She lives abroad and has come on holiday'** is endophoric because she's been mentioned in the previous sentence.

Como la relación lógica de contraste está explícitamente señalada en posición temática a través de los conectores '*however*', '*on the other hand*' y '*but*', la oposición entre los mensajes aparece resaltada.

1. **Both endophoric and exophoric reference**
2. [However] **they**
3. **Endophoric reference**
4. [on the other hand] **exophoric reference**
5. [For example] **'That's my sister!'**

6. [But] **'That's my sister. She lives abroad and has come on holiday'**

La transcripción aislada de los Temas permite poner atención en la información que ha sido seleccionada como punto de partida de cada unidad estructural en su articulación como mensaje. Los Temas seleccionados muestran tres pares de oposiciones -1-2, 3-4 y 5-6 respectivamente- en los que los contrastes están marcados por los conectores '*however*', '*on the other hand*' y '*but*', que realizan los Temas textuales en cada par. Los Temas transcriptos claramente reflejan la estructura discursiva de este texto:

- en el par 1-2 los Temas tópicos son co-referenciales, pero el conector '*however*' anuncia un contraste que será introducido en el Rema de ese mensaje: *both endophoric and exophoric reference* → [*however*] *they*
- luego se presenta una oposición específicamente en relación con cada uno de los tipos 3-4 : *endophoric reference* → [*on the other hand*] *exophoric reference*
- en tercer lugar se establece un contraste entre dos ejemplos que ilustran el primer par de oposiciones 5-6: [*for example*] ejemplo de referencia exofórica → [*but*] ejemplo de referencia endofórica.

La descripción de los textos anteriormente analizados revela que aunque sea factible anticipar o predecir posibles selecciones temáticas en un caso en particular, estas no están de ninguna manera predeterminadas. Estos ejemplos muestran dos formas alternativas de construir similitudes y contrastes y aún se podría pensar en otras selecciones temáticas adecuadas que también contribuyan al andamiaje textual y al flujo de la información. En otras palabras, las selecciones temáticas posibles son generalmente múltiples y es conveniente evaluarlas en el contexto textual de cada caso individual para hacer consideraciones sobre su contribución a la continuidad textual.

A continuación se presenta el análisis de dos textos en los que algunas selecciones temáticas inapropiadas constituyen una fuente de incoherencia y producen rupturas textuales.

4. 3 Texto 3

- a. **There** is one main similarity between endophoric and exophoric reference;
- b. **both** are ways of referring to other participants.

c. [On the other hand], **there** is one main difference between these two references.

d. As regards endophoric reference, it is a device that creates cohesion since it refers to something within the text.

e. [For instance], **in ‘Cognitive control may be defined as emotional self-regulation and the suppression of irrelevant thoughts. It begins to decline noticeably in the 70s or 80s’**, the subjective personal pronoun ‘it’ functions as endophoric anaphoric pronominal reference since it points back to ‘cognitive control’.

f. **The referent of ‘it’** can be found within the text.

g. As regards exophoric reference, it does not create cohesion since it does not point to something within the text but outside the text.

h. [For example], **This happens because adults have distractions that the mind once would have suppressed’**, the meaning of ‘this’ cannot be decoded since the referent is not in the text, but in the extra textual context, outside the text.

Los primeros dos Temas en este texto anuncian algo que la referencia endofórica y la exofórica comparten. En (a) el Tema existencial ‘there’ anticipa la existencia de lo que va a ser introducido como una similitud en el Rema de esa cláusula y en el Tema de la cláusula (b) (‘both’). Estas dos cláusulas realizan una fase textual de similitud y luego el Tema existencial ‘there’ en (c), precedido por el Tema textual contrastivo ‘on the other hand’, señala una nueva fase, esta vez de diferencias. Este anuncio genera una expectativa que los Temas absolutos de las cláusulas (d) ‘as regards endophoric reference’ y (g) ‘as regards exophoric reference’ contradicen, al aparecer como iniciaciones de fases inesperadas que no contribuyen a la construcción de la oposición anunciada. El punto de partida de (d) contiene información sobre el tipo de referencia endofórica y el de (g) sobre el tipo de referencia exofórica, lo cual crea una sensación disruptiva de comienzo de aparentemente nuevas fases textuales aunque la información esté en realidad orientada a la continuidad del desarrollo de las diferencias entre ambos. En otras palabras, estas dos selecciones temáticas no contribuyen a la construcción de la fase textual sobre las diferencias. En cambio, parecen señalar nuevas fases en el texto generando posibles confusiones en el lector, que pretende otorgar sentido a los dos Temas absolutos cuyas estructuras resaltan su contenido. Lo que permite que el lector pueda reconstruir lo que se dice sobre la referencia endofórica y exofórica en término de oposiciones es el anuncio de diferencias realizado anteriormente en (c), y no la selección posterior de Temas en (d) y (g).

La siguiente reescritura del texto, que contiene modificaciones de las selecciones temáticas inadecuadas cuyo orden está numerado en el texto original, proporciona una versión más coherente de los mismos significados experienciales. Ambas versiones se presentan en paralelo para una mejor visualización de las reorganizaciones temáticas.

Texto original	Texto reescrito
<p>a. There is one main similarity between endophoric and exophoric reference;</p>	<p>a'. There is one main similarity between endophoric and exophoric reference;</p>
<p>b. both are ways of referring to other participants.</p>	<p>b'. both are ways of referring to other participants.</p>
<p>c. [On the other hand], there is one main difference between these two references.</p>	<p>c'. [On the other hand], there is one main difference between these two references.</p>
<p>d. <u>As regards endophoric reference</u>, it is a device that creates cohesion since it refers to something within the text.</p>	<p>d'. While endophoric reference is a device that creates cohesion since it refers to something within the text,</p>
<p>e. [For instance], in 'Cognitive control may be defined as emotional self-regulation and the suppression of irrelevant thoughts. It begins to decline noticeably in the 70s or 80s', the subjective personal pronoun 'it' functions as endophoric anaphoric pronominal reference since it points back to 'cognitive control'.</p>	<p>e'. [For instance], in 'Cognitive control may be defined as emotional self-regulation and the suppression of irrelevant thoughts. It begins to decline noticeably in the 70s or 80s', the subjective personal pronoun 'it' functions as endophoric anaphoric pronominal reference since it points back to the referent 'cognitive control', which can be found within the text.</p>
<p>f. The referent of 'it' can be found within the text.</p>	
<p>g. <u>As regards exophoric reference</u>, it does not create cohesion since it does not point to something within the text but outside the text.</p>	
<p>h. [For example], in 'This happens because adults have distractions that the mind once would have suppressed', the meaning of 'this' cannot be decoded since the referent is not in the text, but in the extra textual context, outside the text.</p>	<p>f'. [On the other hand], in 'This happens because adults have distractions that the mind once would have suppressed', the meaning of 'this' cannot be decoded since the referent is not in the text, but in the extra textual context, outside the text.</p>

Tabla 4

Conservando los significados experienciales, la reescritura introduce modificaciones en las estructuras temáticas de algunas cláusulas para lograr flujo de información. Los Temas absolutos en (d) y (g), que causan la sensación disruptiva de aparente iniciación de nuevas fases, han sido eliminados y en cambio se ha introducido el complejo clausal (d') con una cláusula dependiente de contraste en posición inicial que funciona como Tema marcado de toda la estructura. Este complejo de cláusulas, que realiza la fase de diferencias junto con la cláusula (c) es seguido por dos complejos de cláusulas (e') y (f') que contienen un ejemplo en posición temática marcada y luego lo elaboran. Por otra parte, la información en (f) ha sido incorporada como una cláusula dependiente en el Rema de la estructura (e') para evitar el estatus temático innecesario asignado a *'the referent of it'* en el original. Por último, el ejemplo en (f') es introducido con un marcador explícito de contraste, el adjunto conjuntivo *'on the other hand'*, Tema textual mediante el cual se anuncia una oposición con el ejemplo introducido en (e').

Estas continuidades y reformulaciones en el texto alternativo se presentan de manera esquemática en la siguiente tabla.

Texto reescrito	Texto original
a'	= a
b'	= b
c'	= c
d'	= d + g (- Temas absolutos+ cláusula dependiente de contraste tematizada)
e'	= e + f (en Rema)
f'	= h (-Tema textual de ejemplificación + Tema textual contrastivo)

Tabla 5

4. 4 Texto 4

En el texto siguiente, la interrupción de la continuidad discursiva resulta tanto del ordenamiento inapropiado de la información en el texto como de la selección inadecuada de puntos de partida en algunas de las cláusulas. Tal como muestran las selecciones identificadas en la transcripción que se presenta a continuación, la similitud entre la referencia endofórica y exofórica es anunciada por el Tema en (c)

mientras que en (a) y (b) por una parte y en (d) y (e) por otra, los Temas se refieren a esos dos tipos de referencia de manera contrastiva.

- a. **The difference between endophoric and exophoric reference** is that endophoric reference refers to participants inside the text, for instance 'The cat is mine. It is beautiful', where 'it' refers to 'cat' that is mentioned before.
- b. [But] **exophoric reference** refers to participants that are not mentioned in the text, for example 'You have to go to the supermarket', where we can assume that 'you' is one participant in the conversation.
- c. [On the other hand] **the similarity** is that they both refer to something that is known or shared.
- d. **In the case of endophoric reference**, the referent is known because it is written in the text, for instance 'I like the man with white hair. He is new in town'.
- e. [But] **in exophoric reference** it is shared information because it is known from the context, for instance, 'I like that man', where the speakers can see the man.

Un primer reordenamiento consistente en el desplazamiento de la cláusula (c) a posición inicial podría optimizar la organización de la información en el texto ya que esta operación permitiría que la similitud se vuelva el punto de partida y que las diferencias queden agrupadas a continuación. Sin embargo, continuaría existiendo un problema de continuidad entre las cláusulas (a) y (b), ya que (b) confiere estatus temático a información que debería ser presentada como Rema de la cláusula anterior. En otras palabras, (a) 'The difference between endophoric and exophoric reference' anuncia algo acerca de las diferencias entre la referencia endofórica y la referencia exofórica pero lo que se dice de esa información tematizada está estructuralmente dividido entre el Rema de (a) 'is that endophoric reference refers to participants inside the text ...' y el Tema y Rema de (b) '[But] exophoric reference refers to participants that are not mentioned in the text...'. Por este motivo se produce una interrupción del flujo informativo que demanda una reconfiguración estructural de ambas cláusulas. Los siguientes pasos sugieren la construcción de un texto alternativo:

Texto original	Texto alternativo
1. Ubicación de (c) en posición inicial, sin el Tema textual	a'
2. Conservación de la estructura (a) con su selección temática, excepto el constituyente que realiza el ejemplo	b'
3. Inclusión de la estructura (b) excepto el constituyente que realiza el ejemplo en el Rema de (a)	c'
4. Tematización del ejemplo en (a)	d'
5. Tematización del ejemplo en (b) precedido por Tema textual de contraste.	

Tabla 6

La reescritura que resulta de estos cambios es presentada en la tabla a continuación junto con el texto original para su comparación. Los cambios anteriormente mencionados están numerados en el texto original:

Texto original	Texto reescrito
<p>a. The difference between endophoric and exophoric reference is that endophoric reference refers to participants inside the text, for instance 'The cat is mine. It is beautiful' where 'it' refers to 'cat' that is mentioned before.</p>	<p>a'. The similarity between endophoric and exophoric reference is that they both refer to something that is known or shared.</p>
<p>b. [But] exophoric reference refers to participants that are not mentioned in the text, for example 'You have to go to the supermarket' where we can assume that 'you' is one participant in the conversation.</p>	<p>b'. The difference between them is that endophoric reference refers to participants inside the text while exophoric reference refers to participants that are not mentioned in the text.</p>
<p>c. [On the other hand] the similarity is that they both refer to something that is known or shared.</p>	<p>c'. [For instance], in 'The cat is mine. It is beautiful', 'it' refers to 'cat' that is mentioned before.</p>
<p>d. In the case of endophoric reference, the referent is known because it is written in the text, for instance 'I like the man with white hair. He is new in town'.</p>	<p>d'. [On the other hand], in 'You have to go to the supermarket', we can assume that 'you' is one participant in the conversation.</p>
<p>e. [But] in exophoric reference it is shared information because it is known from the context, for instance, 'I like that man', where the speakers can see the man.</p>	<p>e'. In the case of endophoric reference, the referent is known because it is written in the text, for instance 'I like the man with white hair. He is new in town'.</p>
<p>f. [But] in exophoric reference it is shared information because it is known from the context, for instance, 'I like that man', where the speakers can see the man.</p>	<p>f'. [But] in exophoric reference it is shared information because it is known from the context, for instance, 'I like that man', where the speakers can see the man.</p>

Tabla 7

La tabla muestra cómo el contenido informativo original ha sido reconfigurado en distintas cláusulas con modificaciones en sus puntos de

partida. A través de estas selecciones es posible lograr continuidad textual sin alterar los significados experienciales del texto. La reubicación de Temas y ajustes temáticos han convertido al texto en una versión más fluida en la que los Temas funcionan como señalamientos del desarrollo textual.

5 Conclusiones

Este trabajo ha intentado ilustrar desde una perspectiva sistémico-funcional la relevancia que la configuración temática de la cláusula tiene en la continuidad textual. La organización de la información que se codifica en la estructura de la cláusula como mensaje tiene un impacto directo en el flujo discursivo ya que el texto como unidad semántica se realiza a través de cláusulas. Es necesario entonces que estas cuenten con un anclaje local que les permita articular la información que cada una transmite a nivel individual en el tejido discursivo total. Este anclaje se concreta estructuralmente a través de opciones en el sistema gramatical de Tema, el cual permite seleccionar el punto de partida de la cláusula de manera acorde al contexto textual en el que ésta se inserta.

A través de casos ejemplares este estudio ha señalado la forma en la que una organización adecuada de la información a nivel clausal contribuye al flujo discursivo y las obstrucciones que provocan las selecciones lingüísticas inapropiadas en este plano estructural. Por otra parte, se ha puesto de relieve la posibilidad de operar sobre la coherencia de un texto a través de reconfiguraciones en la estructura temática de sus cláusulas mediante las cuales es posible lograr continuidad textual sin alterar los significados experienciales del texto.

La identificación de Temas a nivel clausal permite la detección de patrones temáticos y la evaluación de su contribución al andamiaje textual. Este aspecto de la gramática de la cláusula es de particular importancia en la producción de textos escritos, ya que este modo de significación, por la naturaleza de sus condiciones de producción y recepción, es monológico e independiente del contexto. Por este motivo, y en oposición a la oralidad, las rupturas en la continuidad textual provocadas por selecciones estructurales inadecuadas en los textos escritos tienen un impacto en la coherencia discursiva que no puede ser negociado con el interlocutor.

En el ámbito de la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, la incorporación de una dimensión funcional al estudio de la gramática de la cláusula resulta imprescindible para el desarrollo de competencias discursivas. En particular, la explicitación de la configuración estructural de la cláusula como mensaje y su contribución a la continuidad discursiva tiene un impacto significativo para la pedagogía de la escritura

ya que permite visibilizar el vínculo entre cláusula y texto y habilita la manipulación consciente de este recurso para la planificación, composición y edición de textos escritos coherentes y cohesivos.

Referencias

- Cope, B. y Kalantzis, M. (1993) "The power of literacy and the literacy of power", en Cope y Kalantzis (eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press. pp. 63-89
- Eggs, S. (2004) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2da edición . London: Continuum.
- Fries, P. (1983) "On the status of Theme in English: arguments from discourse". En: Petöfi, J.S. y Sözer, E. (eds.). *Micro and Macro Connexity of Texts*. Hamburg: Helmut Buske, pp. 116-152.
- Fries, P. (1995a) "Themes, methods of development, and texts". En Hasan, R. y Fries, P. (eds.) *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 317-359.
- Fries, P. (1995b) "Patterns of information in initial position in English". En: Fries, P. y Gregory M. (eds.) *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives. Meaning and Choice in Language. Studies for Michael Halliday*. Vol. L. Westport: Ablex Publishing Corporation. pp.47-66
- Ghio, E. y Fernández, M.D. (2005) *Manual de Lingüística Sistemico Funcional. El Enfoque de M.A.K. y R. Hasan. Aplicaciones a la Lengua Española*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994 [1985]) *An Introduction to Functional Grammar*. London-New York: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1985) *Language, Text and Context: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London-New York: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2014) *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London-New York: Routledge.
- Lock, G. (1996) *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Angélica Gaido

Martin, J.R. (1992) *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.

Martin, J. R. et al. (1997) *Working with Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

LYCE

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos argumentativos en inglés? Un estudio descriptivo

Gloria Ángela Ginevra

Mendoza/Argentina

gloria.ginevra@gmail.com

Resumen

Los problemas de los estudiantes para la producción de textos académicos en la educación superior son un hecho incontestable. Lingüistas, educadores, investigadores, en Argentina y en el extranjero han mostrado su preocupación en torno a este tema. La presente investigación se basa en los postulados teóricos de la LSF (Halliday 1985, 1995, 2004; Hasan 1996; Halliday y Hasan 1976; Martin 1992, Martin, Matthiessen y Painter 1997; Eggins y Martin 2003) y de la Pedagogía de Género (Martin y Rothery 1981; Feez 1998; Martin y Rose 2003; Eggins y Martin 2004). La hipótesis principal es que la detección y tipificación de las dificultades, desde la perspectiva adoptada, permitiría aislar áreas problemáticas a nivel de realización del potencial genérico y léxico-gramatical en la producción del género argumentativo en inglés como lengua extranjera LE. La secundaria es que esta tipificación servirá de base para el replanteo de la enseñanza de la escritura académica en inglés.

Palabras clave: Género, exposición, dificultades

Abstract

Students' struggle to produce academic texts at university level is a fact that cannot be contested. Linguists, educational researchers, in Argentina and abroad, have raised the issue and shown concern. This paper will show some of the difficulties faced by students in writing argumentations, in this particular case, "expositions". The theoretical underpinnings of this research are the SFL theory (Halliday 1985, 1994, 2004; Hasan 1996; Halliday and Hasan, 1976; Martin 1992; Martin, Matthiessen and Painter 1997; Eggins and Martin 2003) and the Genre Pedagogy (Martin and Rothery 1981; Feez 1998; Martin and Rose 2003; Eggins and Martin 2004). The main hypothesis is that the detection and characterization of students' difficulties would allow teachers to better identify students difficulties in genre realization and in their choice of the appropriate lexico-grammatical resources needed. The secondary hypothesis states that the characterization of students' difficulties will help teachers improve the teaching of academic writing.

Key words: Genre, exposition, difficulties

LyCE Estudios 17 (2014: 99-126)

Recibido: 15/01/2015

Aceptado: 15/10/2015

1 Introducción

Esta investigación se fundamenta en la preocupación legítima de docentes e instituciones de educación superior en relación con las dificultades que manifiestan los estudiantes en la producción de textos no narrativos.

En el contexto académico, el desarrollo de la competencia argumentativa, oral o escrita, ocupa un lugar privilegiado por cuanto se concibe como un recurso comunicativo que permite llegar al acuerdo y propiciar el consenso, elementos fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, donde imperen valores como la tolerancia, el respeto a las ideas ajenas, entre otros. En ese ámbito, se ponen de manifiesto dos valoraciones de la argumentación: a nivel de interacción social, permite la emisión de juicios personales por parte del proponente y el reconocimiento de la postura del otro (el oponente); a nivel cognitivo, fomenta la descentración y el distanciamiento de la propia opinión (Díaz Blanca y Mujica 2006). La descentración se entiende como la necesidad de trascender la perspectiva meramente personal, por parte del escritor, para atender los posibles cuestionamientos del destinatario ante las fundamentaciones presentadas en el texto argumentativo.

Estas estrategias cognitivas y sociales han probado ser difíciles de adquirir, aún más, cuando el distanciamiento referido y la descentración deben hacerse en forma escrita. Las demandas de un género, como el narrativo, que sólo requiere describir o representar “el estado de las cosas”, son muy diferentes de las exigencias impuestas por los géneros que suponen expedirse sobre “cómo deberían ser las cosas”, que es el caso de la argumentación.

La situación se complejiza aún más cuando, además de utilizar el lenguaje como reflexión sobre los acontecimientos, el estudiante debe sostener una postura, poner en tensión distintas teorías, expedirse sobre ciertas situaciones o crear opciones válidas para determinados problemas. Por esta razón, se ha seleccionado a la *exposición* como objeto de análisis ya que los problemas más urgentes de la comunidad educativa, donde se realizó esta investigación, comienzan a manifestarse hacia el final de segundo año y principio de tercero, cuando los estudiantes deben dar respuesta a las exigencias de un programa que les demanda revisar bibliografía para luego construir sus propias teorías de la realidad. Posicionarse en el continuum que presenta, en un extremo, al lenguaje acompañando la acción y en el opuesto, al lenguaje como reflexión ([Halliday y Martin](#), 1993), con una importante gama de alternativas posibles en el medio, resulta una tarea que para muchos

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

hablantes no nativos de inglés, (NNS su sigla en inglés) pareciera irrealizable.

En el presente trabajo se abordaron las dificultades de los estudiantes en la organización textual de una de las variantes del género argumentativo: la *exposición*. La investigación se llevó a cabo en la Universidad del Aconagua, en las carreras del Profesorado y Traductor Público de Inglés.

A los efectos de obtener una conceptualización clara de la argumentación, se consideró indispensable indagar sobre el carácter discursivo de esta práctica social. Con el objeto de llegar a una conceptualización adecuada de género, se consideró apropiado profundizar en el enfoque lingüístico y pedagógico de la Escuela del Género ([Rothery 1986](#); Schleppegrell y Colombi, 2002; [Martin y Rose 2003](#); [Schleppegrell, 2004](#)). Los expertos en el tema, [Feez 1998](#), [Eggins y Martin 2004](#), [Coffin 2004](#), entre otros, subclasifican a la argumentación en *exposición* y *discusión*. Este trabajo se acotará a identificar dificultades en la realización del potencial genérico de la exposición y el logro del propósito de este género en una población de 38 estudiantes de las carreras del Profesorado y Traductorado de Inglés en la Universidad del Aconagua, de la Provincia de Mendoza.

2 Metodología

2.1 Diseño

El diseño es de grupo único, de carácter aplicado, descriptivo y sincrónico. Sus unidades de análisis fueron un corpus de 38 textos producidos por estudiantes de inglés como lengua extranjera (LE) al iniciar el curso de estudio de Lengua Inglesa III. Los estudiantes no habían recibido ningún tipo de instrucción en la producción de texto argumentativo, en su variante *exposición*, en cursos anteriores aunque habían cursado un módulo de Lingüística Sistemico Funcional, cuyo objetivo principal es introducir a los alumnos a conceptos teóricos de este enfoque con especial énfasis en el concepto de taxis: parataxis e hipotaxis. No obstante, la docente, a cargo del espacio curricular Lengua III, había planteado una actividad de introducción a la estructuración de la exposición, a partir de un debate sobre una situación problemática que requirió la lectura previa de bibliografía.

La producción del texto se llevó a cabo en una sesión de 1:30 hora, a partir de la siguiente consiga.

Write an argumentative essay that will be published in a magazine of general interest. Your audience will be mostly middle-class, educated, men and women who will expect you to present solid, clear and reasonable arguments to support your position in relation to the topic suggested.

Question:

Some people believe that a mother should not work. Others argue against this. Consider the problems that a working mother faces. Do you believe a mother should work? Support your opinion.

Fuente: Gear, Jolene (1993) Cambridge Preparation for the TOEFL Test. London

2.2 Procedimiento de análisis del corpus

Se partió del concepto de cláusula como unidad que representa la experiencia. Para delimitar las cláusulas, se aplicó el siguiente procedimiento:

1. Se dividió a los textos en oraciones (*orthographic sentences*);
2. Se identificó al grupo verbal que funcionó como proceso;
3. Se identificaron, en las cláusulas complejas las relaciones hipotácticas y paratácticas privilegiadas;
4. La cláusulas incrustadas que pertenecen a un rango menor fueron marcadas con corchetes [[]] pero no fueron analizadas.

Luego, el corpus fue sometido a un análisis cuantitativo para determinar las relaciones entre cláusulas complejas a fin de analizar los dos tipos de relaciones conjuntivas que posibilitan la creación de relaciones estructurales semánticamente significativas: la proyección y la expansión (Ver Anexo I). La proyección permite dar cuenta de palabras, ideas o pensamientos propios o ajenos; la expansión da la posibilidad de elegir entre: la elaboración, la extensión y el realce. La correlación entre relaciones conjuntivas y estructura genérica permitió determinar las dificultades más usuales a nivel de organización retórica, en los textos caracterizados como exposición, escritos por hablantes no nativos de inglés.

Una vez concluido este análisis, se procedió a determinar la estructura genérica de los textos ya que las relaciones lógico-semánticas establecidas por los sujetos permitieron, aunque con algunas dificultades, determinar la presencia de cada uno de los estadios:

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

1. Marco de referencia
2. Tesis
3. Argumentos
4. Restablecimiento de la tesis

2.3 Objetivos

El objetivo de la presente investigación fue evaluar los conocimientos procedimentales de los sujetos participantes, en relación con la producción de una *exposición*. Del mismo, se derivan los siguientes objetivos específicos:

-Establecer las dificultades que presentan los estudiantes para adecuar sus producciones a una audiencia determinada.

-Detectar, en los textos producidos por los estudiantes, errores en la realización del Potencial Estructural Genérico (PEG) de la argumentación en su variante *exposición*.

3 Marco teórico

3.1 La argumentación: práctica discursiva y social

Para la caracterización de la argumentación como práctica social y discursiva, partimos de la definición de lenguaje propuesta por Halliday y Matthiesen (1999):

El lenguaje es una parte natural del proceso de la vida. Usamos el lenguaje para interactuar con otros, para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y el orden social que subyace a ellas; y al hacerlo, interpretamos y representamos el mundo para otros y para nosotros mismos; también se usa para “almacenar” y la experiencia personal y colectiva que se construye en ese proceso. Es (entre otras cosas) una herramienta para representar el conocimiento o para considerarlo en términos del lenguaje mismo, para construir significados. (Halliday y Matthiesen, 1999: 03)

La argumentación podría definirse, entonces, como una construcción de la realidad a través del discurso que se da como consecuencia de los procesos cognitivos que están implicados en el hablar y entender (fenómeno intra-organismo), y se manifiesta en interacción con otros a través de la lengua (fenómeno inter-organismo) (Halliday, 1978). Así, la argumentación como proceso inter-organismo permite postular una idea, establecer argumentos coherentes con esa postura, y concluir, de manera tal, que sea posible lograr el propósito persuasivo que le es propio.

Asimismo, en la producción de la argumentación, el escritor se dirige a una audiencia a la cual deberá persuadir o, al menos, conseguir que se identifique con su línea de pensamiento. Esta tarea requiere que el escritor sea capaz de construir su propia identidad como formador de opinión, construir mentalmente su audiencia real o potencial a la cual se dirigirá e incorporar otras voces o miradas sobre el tema tratado. Así, el logro del propósito persuasivo dependerá de la forma en el que el escritor pueda captar los valores, creencias y expectativas de la audiencia para despertar una actitud empática en la misma.

3.2 La trama textual de la *exposición*

Son muchas las metáforas que se han utilizado con referencia a la estructura del texto: construcción, trama, entramado, entre otros. En relación con el carácter discursivo de la argumentación, podemos afirmar que el escritor construye, para su audiencia, una estructura que permita conectar, en el caso de la argumentación, posturas, razones, justificaciones, de manera cohesiva que la permitan al lector componer, a partir del punto de partida del autor, la posición adoptada por dicho autor sobre determinado fenómeno.

En la teoría sistémica, Hasan (1996) acuñó la noción de Potencial Estructural Genérico (PEG), noción abstracta que describe la totalidad de las estructuras textuales, obligatorias y opcionales, pertinentes a un género con restricciones de orden, frecuencia e iteración particulares. Cada uno de estos pasos o estadios en el texto representa a los distintos constituyentes del género que contribuyen al logro del objetivo general del texto. Estos movimientos son fácilmente reconocibles por los miembros que comparten una misma cultura y, en consecuencia, se utilizan para la negociación de significados en distintos ámbitos. El académico es uno de ellos. Sin embargo, como lo señala [Piriyasilpa \(2009\)](#) es necesario observar de qué manera las elecciones léxico-gramaticales contribuyen a la construcción de los distintos géneros y observar si estas estructuras se comportan de manera estable o no:

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

Given that a meaningful text is construed from a combination of schematic stages in addition to smaller units other than individual units of language and that successful communication of different text types is based on the construction of certain stages, it is important to examine further the linguistic features in order that the results will reflect how the rhetorical structures of texts constructed are composed and whether or not these structures are stable. (Piriyasilpa, 2009: 401)

Diferentes autores, tales como Toulmin (1993), Eemeren et al. (1996), reconocen en la argumentación una secuencia textual análoga al concepto de potencial estructural genérico, desarrollado por Hasan. Probablemente, la caracterización más pormenorizada de la argumentación en términos de movimientos canónicos, por fuera de la Escuela de Género, la haya realizado [Toulmin](#) (1993), quien presenta la siguiente secuencia para la argumentación legal: *premisa, ley de paso, reserva, garantía y conclusión*. Sin embargo, este modelo no ahonda en los aspectos léxico-gramaticales del texto, sino en la lógica de la argumentación, especialmente en el ámbito legal.

Desde la perspectiva pragmático-discursiva, [Eemeren](#) et al. (1996) afirman que el proceso argumentativo puede comprenderse, en virtud de la existencia de *movimientos* que son claramente reconocibles y se refieren a la importancia de los mismos en la construcción de la argumentación. Estos autores lo hacen desde el análisis de los actos de habla.

Anyone who wishes to critically evaluate an argumentative discussion or text can only do so properly after a careful analysis of the discourse, in order to ensure that the judgment is based on a correct understanding of the argumentative process. Consequently, the analyst of an argumentative discussion or text needs solid grounds to establish what argumentative moves are made in the discourse, and what these moves imply. We, and others, have previously noted in textbooks on the analysis and evaluation. (Eemeren et al, 1996: 01)

[Eemeren et al.](#) proponen los siguientes componentes en la estructura de los textos argumentativos: la *fase confrontativa*, la *apertura*, el *estadio argumentativo* y la *conclusión*.

[Coffin](#) (2004) y [Feez](#) (1998), previamente a discriminar los estadios de la argumentación, distinguen dos posibles subgéneros: la *exposición* y la *discusión*. La *exposición* tiende a presentar un punto de vista o argumento mientras que la *discusión* involucra dos o más puntos de vista sobre un mismo fenómeno o hecho. Sin embargo, estas autoras no

acuerdan en el etiquetado funcional de ambos subgéneros. Según Coffin, el potencial estructural genérico, quedaría esquematizado de la siguiente manera para cada uno de los géneros:

Exposición

(6) marco referencial^tesis^argumentos n ^refuerzo de la tesis

Discusión

(7) marco referencial ^descripción de los hechos ^ argumentos^
^perspectivas^posicionamiento

Según Feez los estadios son:

Exposición

(8) tesis^argumentos^reiteración,

Discusión

(9) asunto^perspectiva ^resolución.

El primer tipo de argumentación, la *exposición*, está orientada a presentar una sola postura, mientras que la discusión ofrece contra-argumentos que permiten apreciar la postura contraria a la que se sostiene en la tesis.

Coffin (2004: 3) también proporciona una clara descripción de los géneros argumentativos en función de la intención del autor; es decir que la elección del género exposición o análisis dependerá, en gran medida, del abordaje de la realidad que se desee realizar. El autor puede presentar una argumentación sobre su visión del mundo tal cual es (“how the world is”) o provocar una reacción en el lector. En tal caso, la intención será no sólo analizar y argumentar una posición sino persuadir al lector para que este reaccione y sea movido a la acción (“how the world should be”). La autora presenta estas diferencias de la siguiente manera:

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

	One sided argument	Two-sided argument
‘persuading that’	analytical exposition genre	analytical discussion genre
‘persuading to’	hortatory exposition genre	hortatory discussion genre

Tabla 1: El rol de la argumentación, Coffin (2004)

La lingüística sistémico funcional utiliza los términos *exposición analítica* y *exposición exhortativa* con el objeto de distinguir claramente las diferencias en el propósito y en las estrategias argumentativas utilizadas por el escritor. En el primero, el escritor presenta una tesis para luego defenderla con argumentos y la relación con los lectores se caracteriza por ser interpersonalmente distante, mientras que el texto exhortativo se caracteriza por mover al lector hacia algún tipo de acción recomendada en la tesis y por establecer una relación más estrecha entre el escritor y el lector.

Esta distinción probó ser sumamente útil en la caracterización de los textos de la muestra ya que, por la inexperiencia de los estudiantes en la producción de textos argumentativos, la mayoría eligió, como era de preverse, producir textos cuya función es mostrar una construcción personal de la realidad más cercana al género explicación y no influir en los gustos o intereses del lector.

3.2 Estadios del género exposición

Para la presente investigación se ha optado trabajar, para el análisis de los textos, con las descripciones provistas por Coffin, por considerarla más abarcadora y clara. Esta secuencia textual es similar a la sugerida por Martin y Rothery (1981) consistente en *background^thesis^arguments n^thesis restatement*. En la siguiente sección se describirá cada uno de los estadios y sus propósitos.

3.2.1 Background o marco referencial

Background o marco referencial es el estadio desde el cual comienza a cimentarse el andamiaje, la estructura desde la que se organiza y se configura la construcción de la argumentación. Tiene como propósito activar los conocimientos previos del lector, a partir del aporte de información relevante y pertinente, la contextualización en tiempo y espacio del fenómeno sobre el que se argumentará, la presentación de los participantes genéricos. En relación con las realizaciones léxico-gramaticales, es esperable encontrar participantes genéricos, circunstancias de tiempo y lugar y procesos relacionales, materiales y verbales. Estos últimos se utilizan para la proyección de locuciones utilizadas para respaldar la fase argumentativa. Algunas de las estrategias discursivas a las que se pueden apelar son la narración de una anécdota, la exposición de una creencia popular, la presentación de datos probatorios o estadísticas, la presentación de un escenario u observación personal interesante.

3.2.2 Estadio tesis

La **tesis** es aquel componente del texto que presenta una proposición sobre la cual se argumentará defendiendo u objetándola. En su carácter discursivo, corresponde a una estructura textual que se desarrolla a partir de la opinión y es un componente esencial en la estructura del texto argumentativo ([Cordero, 2000](#)). Existe una especie de “equivalencia semántica entre la opinión y la tesis, en el sentido de que la segunda da o intenta dar cuenta de la primera”. La función de la tesis es anunciar al lector la temática por tratar, establecer una postura, en forma clara y sucinta, y adelantar la estructuración del texto a través de la anticipación de los aspectos por desarrollar:

Being able to present a thesis statement that lists the arguments that will be developed in the essay through these nominal groups (laziness; the demand for carefree products, foods, and housing) enables the writer to highlight the structure of the essay. In the rest of the essay, then, these points are further developed through examples and arguments. (Schleppegrell, 2004: 96)

La realización léxico-gramatical de las tesis puede adoptar cualquiera de las categorías en la clasificación propuesta por [Halliday \(1994: 355\)](#), que, en relación con el compromiso manifiesto del escritor con su enunciado, pueden ser: elecciones gramaticales explícitas, implícitas,

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

objetivas u objetivas y las combinaciones de estas elecciones en explícita subjetiva, implícita subjetiva, explícita objetiva e implícita objetiva.

Clasificación	Realizaciones léxico-gramaticales
Explicit subjective	<i>I think that Berry has a good point.</i>
Implicit subjective	<i>Berry's view should be accepted.</i>
Explicit objective	<i>It is clear that Berry's view is correct.</i>
Implicit objective	<i>Berry is clearly correct in saying....</i>

Tabla 2: Clasificación del estadio “tesis”, Halliday (1994: 355)

3.2.3 Argumentos

Los argumentos son un conjunto de supuestos que deben justificarse y sustentarse lógicamente a través de premisas que presentan razones lógicas o fundamentos afectivo-valóricos que permiten apoyar la opinión.

Para el seguimiento en la construcción de la argumentación, la utilización del recurso de la cohesión resulta imprescindible ya que permite la vinculación de ideas en forma lógica.

El sistema de cohesión ([Halliday y Hasan, 1976](#)) se originó en la función textual y se refiere, específicamente, a las relaciones no estructurales que forman el texto dentro del sistema de la lengua. Por medio de la cohesión un ítem lingüístico asegura su interpretabilidad por remisión a otro, presente en un segmento anterior o posterior del texto. Los lazos cohesivos responden a los tres niveles de análisis que constituyen la lengua según la SFL: semántico, léxico-gramatical y fonológico/ortográfico. Si bien la cohesión es de naturaleza semántica, esta se realiza a través del sistema léxico-gramatical. Entre los distintos

recursos a través de los que se realiza la cohesión, la referencia, la sustitución y la elipsis son de orden gramatical, mientras que la colocación y la sinonimia pertenecen al plano léxico. Las conjunciones se encuentran en el límite de ambos planos, ya que son principalmente gramaticales pero tienen un alto componente semántico. De esta manera, el uso de rasgos léxicos y gramaticales que subyacen a las estructuras y la selección de los lazos cohesivos apropiados aseguran la eficiente producción del texto aproximándose a las convenciones de los distintos géneros.

[Martin y Rose](#) (2003), en su obra *Working with Discourse*, explican claramente de qué manera los argumentos se relacionan entre sí en la construcción de la experiencia. Hacen referencia a la necesidad de que las ideas progresen en secuencia lógica desde el comienzo del texto hasta su fin para que el lector pueda realizar asociaciones entre el texto y sus presunciones y expectativas respecto del discurso. Retoman las categorías propuestas por [Halliday](#) (1994) y advierten la existencia de cuatro tipos de relaciones en el discurso, aplicables al desarrollo de la argumentación, estas son: la adición, la comparación, el tiempo y las consecuencias.

En la narración, alertan los autores, estas conjunciones funcionan para la cohesión de actividades en la representación de la experiencia como secuencia de eventos. Sin embargo, en el trazado retórico de la argumentación existe otra clase de conjunciones cuya función es la de unir pasos o estadios. Explican Martin y Rose (2003: 122) que “el papel de este tipo de conjunciones no es ya el de organizar la experiencia sino el de organizar el discurso”. Las conjunciones que funcionan de esta manera son fundamentales para asegurar la cohesión del discurso escrito.

Sumado a la cohesión, los autores introducen el concepto de “periodicidad”. Metafóricamente, la periodicidad es descripta por Martin y Rose (2003), como “una ola” o “ritmo” que le otorga al texto cierta previsibilidad. La siguiente cita de los autores elabora la metáfora claramente:

The term ‘wave’ is used capture the senses in which moments of framing represent a peak of textual prominence, followed by a trough of lesser prominence. So discourse creates expectations by flagging forward and consolidates them by summarizing back. These expectations are presented as crests of information, and the meanings fulfilling these expectations can be seen as relative diminuendos – from the point of view of information flow. The term periodicity is used to capture the regularity of

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

information flow – the tendency for crests to form a regular pattern, and for the hierarchy of waves to form a predictable rhythm. Discourse, in other words, has a beat; and without this rhythm, it would be very hard to understand. (Martin y Rose, 2003: 170)

Idealmente, la fase argumentativa de la exposición presenta argumentos que resultan funcionales al objetivo persuasivo que se persigue. A través de conjunciones internas y externas, el escritor hábil puede construir sus argumentos, proveer la evidencia para cada uno de ellos y finalmente realizar conclusiones parciales. Asimismo, cada uno de los argumentos se anticipa y cierra con conclusiones provisorias a través del recurso más potente para condensar la información de apertura y cierre que es la metáfora gramatical.

3.2.4 Restablecimiento de la tesis

El **restablecimiento de la tesis** tiene como función desarrollar y sostener cada uno de los argumentos presentados; nunca se obtiene en forma automática o inmediata. Es frecuente que se introduzca con conectores como “*thus*”, “*in conclusion*”, “*finally*”, “*admittedly*”, “*nevertheless*”, etc. No es extraño que, en una argumentación, una misma cadena de razonamientos conduzca a diversas conclusiones. A veces, como el texto argumentativo encuentra su origen en una situación problemática, en esta última fase el enunciador presenta una propuesta de solución. Además, la conclusión se presenta como una manera de no quedar anclado en la mera crítica de una situación problemática dada.

4 Resultados

4.1 Estructura genérica de la exposición: realizaciones léxico-gramaticales

En este apartado se examinaron las realizaciones léxico-gramaticales de cada uno de los estadios y se aportaron posibles razones para las omisiones o escasas instancias de elaboración de cada uno de los estadios. Esta información se correlacionó con el propósito de cada estadio y con el propósito general del texto. Para la mejor comprensión del análisis que se llevó a cabo, se presenta en el Anexo I, una síntesis gráfica.

4.1.1 Estadio “Marco de referencia” en el corpus

En relación con el estadio marco de referencia, 2 (dos) participantes omiten el movimiento -omisión total- y 4 (cuatro) incorporan información aunque esta no permite a los lectores activar sus esquemas previos e interesarse por el tema -omisión parcial-. Este segundo grupo, simplemente se limitó a comunicar las posturas opuestas, por lo cual se evaluó como una mera introducción pero no como un marco de referencia.

Los treinta y dos sujetos que incorporaron un marco de referencia en sus textos, optaron por comenzar con generalizaciones tales como exponer una creencia popular, narrar una vivencia personal o presentar una observación personal. Si bien en la realización de este estadio pueden reconocerse distintos grados de éxito en el logro del propósito deseado -es decir, informar e interesar a la audiencia-, la disponibilidad de léxico y la desorganización en la presentación de la información limitó la fuerza informativa de este estadio.

A continuación se presentan ejemplos que ilustran esta observación. En el siguiente fragmento, el estudiante solo esboza algunas ideas a partir de la extensión de la cláusula y no a través de la elaboración, que hubiera resultado pertinente en este caso en particular:

1. Societies in general have faced lots of changes throughout history. The most relevant, perhaps, involves women. Why is that? Because women someday will become mothers. Some people believe that a mother should not work. Others argue against this. (Texto N° 9)

Probablemente, el lector se pregunte, ante la falta de una apropiada elaboración, ¿a qué cambios históricos se refiere el autor?; ¿por qué la maternidad es el cambio, a juicio del autor o autora del texto que más ha afectado a las mujeres?

El segundo ejemplo, muestra la intención por identificar posturas opuestas, por lo cual este estadio se evaluó como una mera introducción, pero no como un marco de referencia ya que, con este trazado discursivo, no es viable lograr el propósito de la introducción en relación con la activación de conocimientos previos del lector o la motivación para seguir leyendo sobre el tema.

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

2. In nowadays society, many people think that a mother should not work. However, there are people who believe that a mother should work. (Texto N° 18)

En el siguiente fragmento, se resalta en negrita, la vivencia personal, utilizada por el escritor para desarrollar la introducción, pero esta pierde fuerza ilocutiva ya que no hay un intento por mostrar esta experiencia, a través de recursos discursivos, como paradigmática de la situación de muchas otras mujeres en la sociedad. Por otro lado, la elección del término “Mothers” no refiere al colectivo “mujeres”, desviando el foco de la temática que debía abordarse.

3. Mothers nowadays seem to be in a rush all the time. **I always pay much attention to my mother’s life-style.** She wakes up very early every day and goes to work as a teacher. As soon as she arrives from school she rushes to the supermarket to buy the food for lunch. At 10:00 p.m., when I’m coming back from work, she is still doing something and seems to be all the time worried about school and her endless activities. (Texto N° 14)

4.1.2 Estadio “tesis” en el corpus

La tesis representa la necesidad de plantear para el lector un punto de partida para la argumentación, que, desde el punto de vista textual, es diferente de la mera opinión. Recordemos que en el trazado discursivo de la tesis, se espera que el escritor anuncie al lector la temática por tratar, establezca su postura, en forma clara y sucinta, y adelante la estructuración del texto a través de la anticipación de los aspectos por desarrollar. Estos aspectos configuran la diferencia entre la mera opinión y la tesis.

Del total de 38 textos analizados, se detectaron 22 textos que presentan una tesis en la parte introductoria del texto, de las cuales 8 incorporaron todos los elementos esperables, 9 sostuvieron una opinión pero no lograron captar el carácter discursivo del movimiento “tesis” y 5 adelantaron la estructuración del texto, pero no expusieron ninguna opinión.

4.1.3 Estadio “argumentos” en el corpus

Para identificar los argumentos esgrimidos por los sujetos, se recurrió al análisis de combinación de cláusulas y a la detección de relaciones

hipotácticas y paratácticas ya que estas permitieron establecer el tipo de relación lógica privilegiada por los sujetos, como así también hacer el trazado retórico de la argumentación e identificar el logro o no del propósito perseguido en este estadio.

Debe destacarse que los problemas discursivos presentados, hicieron extremadamente difícil la detección primera de los estadios del género. Por esta razón, los estadios fueron identificados primero por un evaluador, luego cotejados por el segundo evaluador y finalmente, se discutieron estas decisiones hasta llegar a un acuerdo entre ambos.

En el Anexo 1 se presenta un ejemplo del corpus, que muestra el tipo de análisis que se llevó a cabo a los efectos de determinar las relaciones lógico semánticas.

Como se explicara en la metodología, se consideró que el análisis del sistema de taxis y de las relaciones lógico-semánticas que se dan entre cláusulas, sería el que aportaría los datos más valiosos ya que “este sistema, junto con el sistema de transitividad, permiten expresar significados ideacionales y transformar la realidad en textos”. (Eggins, 2004: 256)

En el corpus, se pudo establecer la frecuencia de relaciones hipotácticas y paratácticas, como así también la preferencia de los estudiantes por el realce comparado con la elaboración y la extensión en el caso de la hipotaxis y de extensión en las relaciones paratácticas, como así también, la escasa frecuencia de proyecciones de locución o de procesos mentales. En la tabla 3 se presenta, sintéticamente, la frecuencia de relaciones hipotácticas y paratácticas en el corpus:

Hipotaxis	96	Parataxis	108	Proyección	46
Elaboración	6	Elaboración	6	Locución	14
Extensión	1	Extensión	100	Mental	32
Realce	89	Realce	2		

Tabla 3: Frecuencia de relaciones hipotácticas y paratácticas en el corpus.

A modo de ejemplificación, se presentarán extractos de los textos que muestran ausencia de elaboración, como así también, una escasa

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

frecuencia de procesos mentales o verbales que proyectan visiones o proposiciones de referentes en el tema. Asimismo, se privilegia la elección verbos que realizan procesos de “hacer en el mundo físico” mientras que la *exposición* requiere relacionar recuerdos, experiencias y opiniones con información externa o evidencia que las sustente. La *exposición* en tanto que género argumentativo, requiere que el escritor piense, vuelva sobre sus concepciones para transformarlas, a la luz de la información recabada, y las analice.

4. These days, a woman who does not work to help support a family **is seen** as a lazy person. What is more, the house chores that used to take hours to do, **have been reduced** in time-spending thanks to technology. Even children **have learned** how to make machines work and, in most cases, the presence of an adult around the house on a 24/7 basis is no longer required. (Texto N° 6)
5. Today, women **study, work, and have** kids without the help of men. The percentage of single working mothers **is** higher than the percentage of married couples with children. Women have proved that are capable to do everything. Many of them even **have chosen** to *success in their career rather than become in mothers, and they **are** successful. So women should not be condemned for being independent. (Texto N° 9)

En el ejemplo 6, se advierte un intento incipiente, de parte del estudiante, por incorporar en su texto otras voces a partir de la proyección de pensamientos.

6. Many people **believe that** mothers shouldn't work. They **think that** mothers should be at home cooking, cleaning and raising children. And if they decide to work they are going to be in a rush all the time, and as a consequence the house will be a mess, and the family will not be in order. (Texto N° 14)

En relación con la periodicidad, puede afirmarse que la lectura resulta fragmentaria o poco coherente. Es muy infrecuente encontrar textos, en el corpus analizado, en los que el estudiante anticipe información, la desarrolle y finalmente presente, en una breve síntesis, la información acumulada.

A continuación se presenta un texto que ejemplifica la falta de periodicidad:

7. **As regards confidence, women** realized that they were absolutely capable of working and managing business and proved that they could run a house and earn money at the same time, that is why they are respected for all they do.

Apart from that, nowadays women occupy an important place in society. They are pillars of well-known companies and sometimes they even manage their own business.

On the other hand, many people say that women should not work, because their place is at home with the family. **They** also think that children need their mother to grow healthy and well-educated, instead of spending the whole day at school or with a nanny. (Texto N° 12)

El estudiante comienza la argumentación destacando la sensación de autoconfianza puesta de manifiesto por las mujeres y provee evidencia para respaldar el argumento. En la intención de reforzar este argumento con evidencia aún más elocuente, el alumno elige utilizar el organizador textual “*apart from that*” en lugar de una conjunción aditiva como “*furthermore*” para seguir elaborando la evidencia. Inmediatamente, sin ningún tipo de estrategia anticipatoria y sin cerrar el argumento previo, el escritor presenta la contra argumentación con la conjunción “*on the other hand*” tendiente a considerar la posición opuesta.

Los problemas que manifiesta este estudiante en particular, generalizable a un número importante de sujetos de la muestra, podría encontrar su explicación en la dificultad para concebir cada paso del texto como bloque que contribuye a crear una arquitectura, una trama. Los problemas que se manifiestan a nivel del párrafo, reaparecen en las consideraciones sobre cada estadio del género.

Además este texto, muestra la tendencia de los estudiantes a cohesionar sus textos a través de conectores exclusivamente. Esta estrategia en sí misma no es errónea, lo que sí constituye un error es considerar que los conectores constituyen el único recurso disponible en el sistema para cohesionar el texto o para realizar transiciones en el texto. Asimismo, los estudiantes parecen desestimar la utilización de la metáfora gramatical y léxica, que como bien la explica Halliday (2004) “se presentan como recursos para la construcción del significado experiencial en la posición de sujeto”.

A través de la explicación provista, ha quedado establecido que, tal como advierte Eggins (2004: 54), “la negociación exitosa de un texto implica mucho más que la expresión de una secuencia de contenidos”. El escritor debe saber construir el campo del discurso, entablar una relación de credibilidad con su audiencia, traer otras voces a su texto y cohesionar el texto de manera tal que el lector pueda seguir la trama textual presentada.

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

4.1.4 Restablecimiento de la tesis

Este estadio se caracterizó por presentar repeticiones de las tesis presentadas sin elaboración propia o recomendaciones sobre el curso a seguir. El número menos significativo de textos reelaboró la tesis a la luz de los argumentos presentados.

8. Today, women study, work, and have kids without the help of men (sic). The percentage of single working mothers is higher than the percentage of married couples with children. Women have proved that are capable to do everything. Many of them even have chosen to success in their career rather than become in mothers, and they are successful. So women should not be condemned for being independent. (Texto N° 9)

La recomendación se plasmó exclusivamente a través de la elección de modalidad obligación con “should”.

9. To sum up, it can be said that there are no strong reasons why mothers **should stay** at home instead of leaving the house to go to work. It is obvious that there are special cases in which mothers **should** consider staying at home, but on most cases both parents should be the bread winners. (Texto N° 6)
10. To conclude, I think women **should reconsider** the role they have in society. And start to have second thoughts when the biological clock is clicking. After all, it is the children who suffer the absence of their mothers and pay for this latter in life. Children are the future of a Nation and society after all. (Texto N° 7)
11. In my opinion, women **should work and improve their life quality** which would give them the opportunity to develop their skills, trust their instincts and to be an active part of this competitive society. I also think **women should not forget** about their family and how important she is at home. (Texto N° 12)

En los casos en los que el desarrollo de la exposición fue de estilo inductivo, la tesis se presenta recién en este estadio.

Solo en casos aislados, se utiliza la metáfora gramatical para condensar información y evaluarla. Asimismo, el 100% de los textos que incluyeron este estadio, lo hicieron a partir de conjunciones externas, tales como “in conclusión”, “summing up”, “to sum up”. Nuevamente, se presenta la escasez de recursos con los que cuentan los estudiantes para lograr el propósito de este estadio.

5 Conclusiones

Para la presentación de las conclusiones partiremos de la noción de género como “actividad cultural, orientada hacia una meta o propósito, que se lleva a cabo en etapas.” (Martin, 1992)

Los textos producidos dejaron al descubierto que, aun cuando los estudiantes han sido socializados en la práctica de la argumentación en su lengua materna e incipientemente, en inglés como segunda lengua, manifestaron dificultades para percibir las pautas culturales que rigen la construcción de este género. Es decir, no pudieron o, mejor dicho, no supieron de qué manera manipular los recursos discursivos para reflexionar sobre los objetos materiales y simbólicos que se les propuso.

En la realización del PEG (Potencial Estructural Genérico) de la *exposición* y su vinculación con las elecciones léxico-gramaticales realizadas, podría afirmarse que, si bien existió un esbozo en la organización textual en estadios o pasos, estos fueron utilizados sólo como una superestructura o silueta textual que, en la mayoría de los casos estudiados en la presente investigación, resultó pobre o vacía de contenido.

Muy pocos estudiantes pudieron establecer, en el marco de referencia, el punto de partida para la construcción del campo de la *exposición* solicitada, activar conocimientos previos y establecer un territorio común para plantear la tesis.

En relación con la tesis, de 38 estudiantes, sólo 22 realizaron algún intento por indicar su posicionamiento frente al tema desarrollado y así comenzar a lograr la adhesión de su audiencia o al menos una porción de ella, dada la heterogeneidad que implica hablar de “las madres” a las que la consigna hace referencia. Esto último habría requerido captar los valores, concretos o abstractos de este colectivo, como así también, los de una audiencia a la que se quiere persuadir en un sentido u otro.

En la fase argumentativa, resultó claro que los textos se escribieron desde posturas personales y no desde la contemplación de un sinnúmero de circunstancias que afectan a las madres que trabajan por opción o por obligación.

Desde la perspectiva propiamente lingüística, la ausencia de elaboración tanto en cláusulas hipotéticas como paratéticas, afirma la falta de conciencia retórica de los estudiantes. Es decir, los argumentos se presentan con asertividad, sin pensar que la audiencia puede requerir, en ocasiones, aclaraciones o reformulaciones. La elección del realce como estrategia, mostró algunas falencias en la elección de los

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

conectores para el establecimiento de relaciones lógicas. A su vez esto redundó en la dificultad para la presentación y desarrollo de la evidencia.

La reiteración de la tesis adoptó en la mayoría de los casos la forma de una recomendación y no de una recapitulación para reforzar la tesis. Resultó paradójico que algunos estudiantes optaran por concluir los textos con una recomendación en la medida que, durante el desarrollo de la *exposición*, encontraron dificultad para construirse a sí mismos como autoridades en el tema.

Finalmente, podría afirmarse que los resultados de esta investigación representan una prueba del potencial interpretativo y explicativo de la LSF y de la Escuela del Género ya que, la utilización de las nociones teóricas y de las categorías propuestas en ambos modelos, permitió cumplir con los objetivos de la investigación presentada, que consistieron en determinar con claridad las dificultades puestas de manifiesto por los estudiantes para detectar problemas en forma fehaciente: a) en la realización del Potencial Estructural Genérico (PEG) del texto argumentativo y por último, y b) en el logro del propósito de cada uno de los estadios de la *exposición* y de la argumentación en general.

6 Referencias

- Coffin, Caroline (2004) "Arguing about how the world is or how the world should be: the role of argument in IELTS Tests". En *Journal of English for Academic Purposes*, 3, (3), 229-246.
- Cordero, Marcela (2000) "El componente 'tesis' en los textos argumentativos escolares". En *Revista Signos*, 33 (48), 87-96.
- Díaz Blanca, Lourdes y Bernarda Mujica (2006) "La argumentación escrita en los libros de texto: Definición y propósito". *EDUCERE*. Investigación arbitrada, 289-296.
- Eemeren, Frans H. van, Rob Grootendorst y Francisca Snoeck Henkemans (1996) *Fundamentals of Argumentation Theory. A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eggs, Suzanne (2004) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Eggs, Suzanne y James Martin (2003). "El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional". En *Revista Signos*, 36 (54), 185-205.
- Feez, Susan (1998) *Text-based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and research (NELTR), Macquarie University.

Gloria Ginevra

- Gear, Jolene (1993) *Cambridge Preparation for the TOEFL Test*. New York: Cambridge University Press.
- Halliday, Michael (1978) *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Halliday, Michael (1993) "Towards a Language Based Theory of Learning". En *Linguistics and Education*. 5, 93-116.
- Halliday, Michael ([1985], 1994, 2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3ra. ed.). London: Arnold.
- Halliday, Michael y Ruqaiya Hasan (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, Michael y Ruqaiya Hasan (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michael y James .Martin (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- Halliday, Michael y Christian Matthiessen (1999) *Construing Experience through Meaning. A Language-Based Approach to Cognition*. London: Continuum.
- Hasan, Ruqaiya (1996) "The nursery Tale as Genre." En Cloran, Carmel, David Butt y Geoffrey Williams (Eds). *Ways of Saying Ways of Meaning. Selected Papers of Ruqaiya Hasan*. London: Casell.
- Martin, James (1992) *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, James y David Rose (2003) *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, James y Joan Rothery (1981) Writing Project Report (Working Papers in Linguistics 2: The Ontogenesis of Written Genre) Sydney, Department of Linguistics, University of Sydney.
- Martin, James, Christian Matthiessen y Clare Painter (1997) *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- Piriyasilpa, Yupaporn (2009) "Periodicity and Its Use in Language Teaching". En *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 12 (4) [http URL://www.tesl-ej.org/wordpress/past](http://www.tesl-ej.org/wordpress/past)
- Rothery, Joan (1986) Writing Project Report 1986 (Working Papers in Linguistics 4) Sydney, Department of Linguistics, University of Sydney .
- Schleppegrell, Mary (2004) *The Language of Schooling: a Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, Mary y Cecilia Colombi, (Eds.) (2002) *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

Toulmin, Stephen (1993) *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.

ANEXO I

Análisis del sistema de taxis: código de colores utilizados

El color lila corresponde a los que los jueces consideraron el marco de referencia; el color celeste, la tesis; el color azul la fase argumentativa y el color amarillo, el restablecimiento de la tesis. Las decisiones para establecer límites entre un estadio y otro se basaron en la evidencia lingüística y las decisiones se sometieron a validación inter-jueces para llegar a un acuerdo dado que al ser los textos escritos por estudiantes, eran portadores de problemas que dificultaban la detección simple de estadios y fases.

CL.C	Clause	Taxis	Mood	Transitivity	Text
i	1		Declarative	Material	In spite of the culturally fixed stereotype of women as exclusively nurturing beings, during the 20 th century, the female gender * have advanced with giant leaps into traditionally male fields.
ii	2		Declarative	Relational	Women have become politicians, students, scientists, workers, household providers...
iii	3	α	Declarative	Mental	However, many people believe
	4	β		Material	that a mother should not work.
iv	5		Declarative	Relational	Against this old concept, it should be acknowledged [[that a mother should work if she wants to do

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

							*it because it is possible]]
v	6				Free: Imper ative	Mental	Let's see [[how this world could accept embracing women's rearing nature]] without halting* her professional and working abilities
vi	7				Declarative	Relational	To begin with, in nowadays society many women have the need of reaching professional and labor objectives
vii	8				Declarative	Material	This should not be interrupted by a life limited to home and children
viii	9	1			Declarative	Material	In the last 70 years, many women have been able to rear several children
	10	+2	α			Material	and *taking care of home
	11		xβ			Material	without disregarding their work
ix	12				Declarative	Relational	The key * <u>has been knowing</u> [[how to manage time.]]
x	13				Declarative	Relational	Nevertheless it is also true [[that the present rushing

							lifestyle of professional women does not allow them to leave their works for a period to devote themselves to having children]]
xi	14				Declarative	Relational	Here it is [[where the role of employers and governmental mediation comes to scene]]
xii	15				Declarative	Relational	These two important protagonists in the labor field should be more lenient towards women during pregnancy
xiii	16	α			Declarative	Relational	Maternity leaves should be longer
	17	xβ				Relational	because the mother's presence is crucial during the baby's first month of life.
xiv	18				Declarative	Material	All this should be added to the * adequacy of a job as regards the *managing of time.
xv	19	1			Declarative	Material	A mother-as many workers-should work the legally established 8

¿Qué problemas enfrentan los estudiantes del nivel superior al escribir textos?

							working hours
	20	x2				Material	so that she *could spend the rest of the day with her children.
xvi	21	1			Declarative	Material	Near to my reality, my mother has never neglected her home
	22	+2				Material	and she has worked as a teacher half of the day for 30 years
	23	+3	α			Material	and devoted the remaining time
	24		xβ	1		Material	to help my brothers and me with homework,
	25			+2		Material	cook healthy food
	26			+3		Material	and *resting.
xvii	27				Declarative	Relational	Moreover,* it shouldn't be forgotten the support and help of the home male figure.
xviii	28	α			Declarative	Material	Many couples share the nurturing task
	29	xβ				Mental	*forgetting old-fashioned stereotypes [[that conceived the father as the only possible income providers*[[who, because of his "gender", must not either clean the house , or take care of

							the children or cook.]]]]
xix	30				Declarative	Relational	As women *has shown it through history, [[the rewarding capacity of being a mother is not the only one in female nature]]
xx	31				Declarative	Relational	The necessity of developing skills other than maternity is getting much more popular inside the female world.
xxi	32	α			Declarative	Material	Consequently, world leaders-[[who at present appear to belong to the male gender]]-should accept the differences between women and men
	33	$x\beta$				Material	in order to achieve the so mentioned equality



ISSN 2314-2529
Volumen 17 (2014)

LyCE Estudios

El objetivo de LyCE Estudios es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, notas y reseñas. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Comité Editorial.

Para publicar en *LyCE Estudios* 18 (2015), hacé clic [aquí](#).

INSTITUTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS

