



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628

Volumen 52 - Número 1, 2026

**La metáfora gramatical ideacional en la escritura de
ensayos académicos de estudiantes universitarios de
español como L2: Consideraciones desde la
gramática sistémico-funcional**

José Ignacio Arias Brenes

Arias Brenes, J. I. (2026). La metáfora gramatical ideacional en la escritura de ensayos académicos de estudiantes universitarios de español como L2: Consideraciones desde la gramática sistémico-funcional. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 52(1), e559hw029. <https://doi.org/10.15517/559hw029>



Doi: <https://doi.org/10.15517/559hw029>

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

La metáfora gramatical ideacional en la escritura de ensayos académicos de estudiantes universitarios de español como L2: Consideraciones desde la gramática sistémico-funcional

Ideational Grammatical Metaphor in the Writing of Academic Essays by University Students of Spanish as an L2: Considerations from Systemic-Functional Grammar

José Ignacio Arias

Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

jose.ariasbrenes@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0009-0008-9124-7995>

DOI: <https://doi.org/10.15517/559hw029>

Recepción: 28-01-2025

Aprobación: 21-08-2025

RESUMEN

Este artículo examina el uso de la metáfora gramatical ideacional (MGI) en la textualización de la etapa introductoria del género ensayo por alumnos de español académico como L2 próximos a cursar un ciclo lectivo en la Universidad de Costa Rica. Se realizó un análisis cualitativo de muestras producidas por estos aprendientes, en las cuales se observó la emergencia de grupos nominales complejos resultantes de procesos de metaforización que contribuyeron a la creación de fases genéricas léxicamente densas. En los resultados, se exponen instancias que ilustran un uso motivado de la MGI en las tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual. A la luz del análisis, se plantea la importancia de generar una reflexión gramatical sobre la escritura en español como L2 desde categorías de significado ligadas a necesidades comunicativas en las prácticas genéricas de las comunidades académicas, enfocándose en cómo los recursos lexicogramaticales se adecuan a parámetros del registro académico.

Palabras clave: Metáfora gramatical ideacional, gramática sistémico-funcional, ensayo académico, español como segunda lengua, alfabetización académica.

ABSTRACT

This article examines the use of ideational grammatical metaphor (IGM) in the textualization of the introductory stage of essays by L2 students of academic Spanish as a second language (L2) preparing to undertake an academic term at the University of Costa Rica. A qualitative analysis was conducted on samples produced by these learners, in which the emergence of complex nominal groups resulting from metaphorization processes was observed, contributing to the creation of lexically dense generic phases. The results present instances that illustrate a motivated use of IGM in the three metafunctions: ideational, interpersonal, and textual. Considering the analysis, the importance of generating grammatical reflection on writing in Spanish as an L2 from meaning categories linked to communicative needs in the generic practices of academic communities is proposed, focusing on how lexicogrammatical resources adapt to the parameters of academic register.

Keywords: Ideational grammatical metaphor, systemic-functional grammar, academic literacy, Spanish as a second language, academic essay.

1. Introducción

En los contextos de movilidad estudiantil e internacionalización, los objetivos de aprendizaje del español como segunda lengua (L2)¹ apuntan, principalmente, al desarrollo lingüístico como una herramienta comunicativa para fines académicos especializados. Tales procesos educativos se enmarcan en las denominadas *literacidades académicas*, que incluyen variadas actividades de lectura y de expresión escrita y oral, en las distintas carreras y etapas de la formación terciaria (Navarro, 2018). Mediante estas actividades, el estudiantado construye su discurso disciplinar y participa en la socialización del conocimiento. Tales prácticas letradas se manifiestan en géneros discursivos, esto es, categorías o modalidades textuales escritas, orales o multimodales que evidencian una relativa estabilidad dentro de una comunidad discursiva (Navarro, 2018).

En el ámbito universitario, se espera que el alumnado sea competente en la producción de *géneros de formación académica*, es decir, “géneros que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares” (Nesi y Gardner, 2012, como se citaron en Navarro, 2018, p. 14). Entre los géneros de formación, el ensayo académico ha ocupado tradicionalmente un rol productivo en asignaturas de diversas carreras, principalmente, en las ciencias sociales, las humanidades y las artes. El valor del ensayo se asocia con una función tanto formativa como evaluativa: le permite al docente examinar el grado de comprensión de los textos y los conceptos por parte del estudiantado, así como de las destrezas para efectuar una serie de operaciones de comprensión lectora y de escritura (Zunino y Muraca, 2012).

De igual forma, el ensayo académico se caracteriza por su notoria dimensión argumentativa. Al escribir una instancia de este género, el discente ha de articular una versión propia de las temáticas o fenómenos tratados para tomar una postura respecto a estos o al modo en que han sido abordados por otros autores (Zunino y Muraca, 2012). En este sentido, uno de los desafíos en el campo del español como L2 para fines específicos corresponde al estímulo de la comprensión y producción de secuencias argumentativas propias del registro académico. Sin duda, el desarrollo de la competencia argumentativa resulta vital para la resolución de diversas tareas comunicativas en cursos universitarios.

En este sentido, autores como Navarro (2018) han reafirmado la conveniencia de un tratamiento explícito y sistemático de las habilidades comunicativas para alcanzar una mayor adecuación en las prácticas letradas científico-académicas. Tal abordaje no debería soslayar el potencial epistémico (Carlino, 2004) ni el potencial retórico de la escritura de géneros académicos pertinentes para el estudiantado (Bazerman et al., 2016). Con todo, en la enseñanza de la escritura especializada en L2, se advierte la necesidad de avanzar hacia reflexiones basadas en una gramática discursiva con vocación pedagógica, que debería establecer las categorías gramaticales en el nivel formal sin ignorar la regularización de las funciones comunicativas que tales categorías desempeñan en el plano del discurso (Serrano, 2002).

En esta línea, la gramática sistémico-funcional (en adelante GSF) se revela como un modelo teórico capaz de representar un conocimiento gramatical que responda a los requerimientos pedagógicos planteados. Por ser un modelo funcionalista, la GSF concibe la gramática² como un

¹ En adelante, español como L2, en contraste con el español como primera lengua (L1).

² En la propuesta sistémica hallidiana, se distingue entre *grammar* y *grammatics*: la primera noción alude al fenómeno objeto de estudio, por ejemplo, la gramática del español; la segunda, a la escuela gramatical o cuerpo teórico que pretende conceptualizar y dar cuenta de la naturaleza de tal objeto de estudio (Ghío y Fernández, 2008).

recurso para crear significado en contexto (Halliday y Matthiessen, 2014). Al priorizar el eje paradigmático, la GSF entiende la gramática de una lengua como una red de opciones significativas interrelacionadas, lo cual tiene importantes repercusiones en el análisis gramatical desde un prisma pedagógico. Más allá de una descripción de las estructuras (plano sintagmático), el modelo se distingue por un interés explicativo de las opciones disponibles en el paradigma: explicar algo no consiste en afirmar cómo está estructurado, sino en mostrar cómo se vincula con otros elementos del sistema, esto es, su patrón de relaciones sistémicas (Halliday y Matthiessen, 2014).

No obstante, el abordaje tradicional de la gramática para la expresión escrita, tanto en L1 como en L2, ha tendido a enfocarse en un control formal altamente normativo y descontextualizado, de modo que no ha propiciado una reflexión sobre patrones discursivos relevantes para la interacción sociocomunicativa en registros particulares. Ante esta falencia, la GSF brinda una vía de acceso al conocimiento gramatical que focaliza la función sobre la forma; los recursos sobre las reglas, y la significación por encima de la gramaticalidad (Ghío y Fernández, 2008).

A la luz de lo anterior, es posible tratar la dimensión argumentativa del ensayo enfatizando cómo los significados se realizan mediante determinadas opciones lexicogramaticales en las distintas etapas del género. Precisamente, un recurso productivo en la textualización de géneros académicos es la metáfora gramatical ideacional (en adelante MGI), la cual se ha asociado con un desarrollo de la competencia comunicativa propio de etapas avanzadas en virtud de su grado de complejidad y elaboración abstracta, tanto en L2 como L1 (Rottava y Teixeira, 2024). La complejidad del recurso se ha vinculado con su incidencia en la creación del discurso abstracto y técnico, la construcción y organización del conocimiento y el razonamiento científico, la objetualización de la experiencia, la conceptualización menos “impugnable” de significados lógicos, así como el avance del flujo informativo en una elaboración argumentativa (Taverniers, 2017; Müller, 2019).

El presente artículo expone muestras textuales escritas por aprendientes de español como L2 para fines académicos en las que se examina el empleo de la MGI. Dado que se privilegia una perspectiva sistémica, se exploran implicaciones de largo alcance promovidas por este recurso en el desarrollo logogenético³ (Taverniers, 2017). Se examinan, entonces, instancias a la luz del uso motivado de la MGI en la textualización de una etapa del género ensayo: la introducción, en un esfuerzo de los aprendientes por adecuar su escritura a parámetros esperables en el registro académico.

2. Fundamentos teóricos

2.1. El ensayo como género de formación académica

Dentro del discurso académico, se han propuesto conceptos como *macrogénero académico* para dar cuenta de la diversidad de textos modélicos, tanto orales como escritos, cuyo ámbito de circulación son las instancias universitarias y cuyo fin fundamental consiste en el entrenamiento y la evaluación de distintas competencias vinculadas con las disciplinas.⁴ El macrogénero académico se manifiesta en un conjunto diverso de géneros con una estructura y función altamente codificadas y reconocidas por

³ En la escuela sistémico-funcional, se entiende por *logogénesis* la creación progresiva de los significados en una instancia textual, a partir de las distintas selecciones en la red de sistemas de la lengua (Halliday y Matthiessen, 2014).

⁴ Vázquez y Laca (2021) distinguen el macrogénero académico de los denominados *textos científicos* o *textos de la ciencia*, que, en cambio, se dirigen a una audiencia experta en la especialidad y se publican en revistas o en otros medios prestigiosos de socialización del conocimiento.

el público usuario en la comunidad académica respectiva (Vázquez y Laca, 2021). Ejemplos clásicos son el artículo académico, el manual, el texto disciplinar, la monografía o el ensayo académico. La naturaleza escrita de estos se asocia directamente con las situaciones de comunicación propias de la esfera académica, las cuales generan textos que se distinguen por un alto grado de elaboración, planificación y especialización, así como por la precisión léxica y el dominio de términos técnicos y especializados (Romagnoli, 2018).

Siguiendo a Hyland (2004), las prácticas letradas y los géneros discursivos universitarios no pueden dissociarse de la organización institucional y académica de las disciplinas, de sus marcos epistemológicos característicos ni de las maneras socialmente consensuadas de negociar los saberes. El ensayo académico corresponde a un género habitual en las instancias de aprendizaje de la educación superior, en virtud de que es una modalidad consuetudinaria para construir conocimiento en contextos de aprendizaje académico-científicos. El ensayo se categoriza, por tanto, como un género discursivo de formación académica, esto es, una práctica genérica inscrita en procesos de enseñanza, construcción y evaluación de conocimientos y habilidades que debe desarrollar el estudiantado al integrarse en una cultura académica y disciplinar (Nesi y Gardner, 2012).

Pese a la habitualidad del ensayo como un género escrito de formación en los contextos universitarios, no existe una definición unívoca y homogénea que dé cuenta de él. Ciertamente, su conceptualización depende de factores como las diversas tradiciones académicas, las áreas del conocimiento en las que se escriba, los medios de publicación y circulación, así como los propósitos comunicativos de los textos que son instancias del género. Las instancias analizadas en el artículo pertenecen a lo que Zunino y Muraca (2012) denominan modalidad formal del ensayo académico. Para estos autores, tal modalidad consiste en un ejercicio escrito riguroso que tiende al tono impersonal y se fundamenta en el pensamiento racional y sistemático, así como en evidencia científica. Su función principal corresponde a la elaboración de una postura propia sobre una problemática o un fenómeno de interés, que el autor defiende a través de secuencias predominantemente argumentativas con base en la complementación o confrontación entre ideas, conceptos o datos de distintas fuentes, a partir de una serie de ejes temáticos. El ensayo en la modalidad formal se distingue, además, por manifestar una estructura tripartita bien determinada y codificada (introducción, desarrollo y conclusión). En la Tabla 1, se ofrece una caracterización del género en su dimensión formativa y evaluativa.

Las prácticas letradas universitarias basadas en la noción de género pueden situarse dentro de las iniciativas de alfabetización académica. Siguiendo a Carlino (2013), estas implican un proceso y una praxis de enseñanza tendiente a favorecer el acceso del alumnado a las distintas culturas escritas propias de las disciplinas. Ello supone valorar la naturaleza de los dispositivos y recursos empleados en las instituciones educativas para dichos propósitos. De hecho, Navarro (2018) ha señalado que el desarrollo de un conocimiento especializado para implementar procesos de alfabetización académica es uno de los mayores retos que tales prácticas afrontan para su institucionalización y curricularización en la enseñanza universitaria. En este sentido, el investigador destaca, por una parte, el requerimiento de una teoría lingüística funcionalista, eminentemente comunicativa y dinámica, que se enfoque en el uso contextualizado; por otra parte, la pertinencia de un metalenguaje que, aunque especializado, no soslaye una adecuación para nombrar los objetos de enseñanza.

Por ello, debería privilegiarse un enfoque textual-funcional de la escritura para fines específicos, íntimamente ligada al contexto cultural y las situaciones comunicativas meta. Se sugiere adoptar la perspectiva según la que la escritura es una actividad social: el aprendiente es visto como miembro de una comunidad constituida en términos sociales y retóricos, en particular, una comunidad

académica. Las aproximaciones dentro de este enfoque se interesan por descubrir cómo organizan los escritores los recursos lingüísticos para producir textos que resulten coherentes a grupos particulares de lectores. El paradigma prioriza, por tanto, el discurso por encima de los textos como objetos, pues los patrones de realización lingüística apuntan a los contextos que los condicionan (Hyland, 2016).

Tabla 1.

Rasgos constitutivos generales del ensayo académico formal en su modalidad formativa y evaluativa

Rasgo	Descripción general
<i>Propósito comunicativo</i>	Exponer una argumentación propia sobre una temática de interés, de modo que se desarrollen y evalúen los conocimientos disciplinares en una asignatura.
<i>Participantes</i>	Docente(s) y estudiante(s) (situación comunicativa asimétrica).
<i>Rasgos lexicogramaticales</i>	Estilo riguroso y formal con léxico técnico y especializado; densidad léxica (metáforas gramaticales) y sintaxis compleja; uso de construcciones valorativas y recursos modalizadores; empleo de una amplia gama de recursos cohesivos como organizadores y marcadores discursivos, así como conectores lógicos, etc.
<i>Modo de organización discursiva</i>	Estructura tripartita (introducción, desarrollo y conclusión) articulada con secuencias predominantemente argumentativas.
<i>Soportes</i>	Tanto físicos como digitales.
<i>Condiciones de circulación</i>	En principio, los textos se circunscriben a ejercicios formativos en el interior de un curso universitario. No obstante, algunos de ellos, por su pertinencia, se adecuan y proyectan a otras instancias de circulación para su lectura por parte de otros miembros de la comunidad académica, tanto especialistas como estudiantes.

Nota. Elaborado a partir de Parodi (2015) y Zunino y Muraca (2012).

En esta línea, se piensa que el marco conceptual de la GSF puede brindar herramientas para una reflexión con proyección pedagógica, por cuanto corresponde a una escuela funcionalista que prioriza el acceso al conocimiento gramatical a través del significado y la función que cumplen los recursos lingüísticos en la comunicación contextualizada. Precisamente, uno de sus intereses es la aplicabilidad de sus principios en fenómenos concretos, como los procesos de adquisición y aprendizaje lingüístico en una L2 para fines específicos. En el próximo subapartado, se conceptualiza, a partir de los postulados sistémico-funcionales, la MGI como un recurso gramatical clave en la textualización del ensayo académico.

2.2. La metáfora gramatical ideacional en la GSF

Por su orientación discursiva, la GSF aborda la gramática desde un enfoque que prioriza cómo los recursos gramaticales crean significado (Halliday y Matthiessen, 2014). Es, por tanto, una teoría gramatical que no soslaya la semántica de las relaciones sistémicas vinculadas a las necesidades propias de la conceptualización y la comunicación humanas. La GSF, en consecuencia, no entiende el uso y el sistema como realidades escindidas: la red de sistemas que configura la gramática de una lengua supone un potencial que le permite al usuario realizar una multiplicidad de significados en diversos contextos de uso. En este sentido, la GSF plantea la complejidad de la lengua como estructura, es decir, configuración de partes, y como sistema: recurso que despliega selecciones potenciales entre opciones disponibles.

De igual forma, esta gramática propone un enfoque “desde arriba” a partir de una visión estratificada del sistema, cuya conceptualización puede resultar valiosa para el desarrollo de la escritura con fines específicos. En la teoría sistémica, el contexto y la lengua mantienen una relación intrínseca de mutua determinación. La GSF describe la lengua dentro de un entorno semiótico, por lo que concibe la existencia de dos marcos contextuales (*contexto de cultura* y *contexto de situación*) que determinan, en gran medida, las posibilidades de realización lexicogramatical de los significados propios del estrato semántico⁵ (Halliday y Matthiessen, 2014).

El contexto de cultura, que abarca todo el sistema semiótico de la lengua, se concibe como el trasfondo cultural amplio a partir del cual se interpreta lo que se hace o se dice por medio del lenguaje (Ghío y Fernández, 2008). En el modelo estratificado de la GSF, tal contexto corresponde a la capa superior y englobante que se realiza, de modo gradual, a partir de determinadas variables hasta llegar a la emisión lingüística concreta. De hecho, el contexto de un texto se manifiesta mediante la misma expresión verbal. Así, la primera conexión establecida entre la actividad humana y el lenguaje se da en los géneros: el vínculo entre contexto de cultura y texto (Rojas-García, 2016a). A medida que se desciende en la escala desde este potencial sistémico, pueden identificarse dominios o instituciones culturales en los que se inscriben contextos de situación particulares. La teoría sistémica traza, entonces, las relaciones semióticas en un dominio institucional determinado, al identificar los distintos tipos de situación que componen colectivamente prácticas institucionales de ámbitos como el educativo y académico (Halliday y Matthiessen, 2014).

En el estrato inferior, se ubica el contexto de situación, una abstracción de la situación comunicativa en la que se emplea el lenguaje (Ghío y Fernández, 2008). Esta se materializa en el *registro*: la variedad funcional de la lengua que depende directamente de la situación comunicativa. Al existir un vínculo intrínseco entre el contexto de situación y el registro, se observan correspondencias sistémicas entre los valores contextuales y los significados ideacionales (el campo), interpersonales (el tenor) y textuales (el modo) involucrados, los cuales se despliegan mediante el sistema lingüístico (Halliday y Matthiessen, 2014). El análisis del registro informa, por tanto, sobre cómo las prácticas sociales concretas se relacionan probabilísticamente con determinadas opciones sistémicas (usos lingüísticos particulares). De esto se desprende, en gran medida, su valor pedagógico. Como se muestra en la Figura 1, la experiencia del contexto de cultura y del contexto de situación se transforma en significado lingüístico al atravesar el nivel semántico; posteriormente, este significado se realiza en expresión verbal en la lexicogramática, que, en última instancia, se manifiesta en la realidad grafológica o fónica (Rojas-García, 2016a).

El estrato de la semántica corresponde al nivel superior dentro del sistema lingüístico, de forma que funciona como una interfase entre la naturaleza del contexto y los recursos lexicogramaticales. Toda instancia textual —unidad básica de análisis de la semántica discursiva— se organiza, internamente, a modo de patrones de significado ideacional (lógico y experiencial), interpersonal y textual; externamente, como una unidad que actúa en un contexto de situación determinado, por lo que la estructura de este se proyecta en el texto (Halliday y Matthiessen, 2014).

Desde la perspectiva ideacional, el texto es realizado, a su vez, por subunidades o dominios semánticos de variada proporción, algunos de ellos más localizados, como las *secuencias* y las *figuras*.

⁵ No se debe olvidar que la GSF asume una visión trinocular de la semántica discursiva, pues considera tres metafunciones en todo potencial de actuación: ideacional, interpersonal y textual. La primera se asocia a la representación de la experiencia y la conexión de ideas mediante relaciones lógicas; la segunda, a la gestión de las interacciones entre los participantes del discurso, sus roles sociales y actitudes; la tercera, a la organización informativa de los enunciados y el mantenimiento de las relaciones cohesivas (Halliday y Matthiessen, 2014).

Estas últimas corresponden a la configuración de elementos: un proceso, los participantes implicados en este y circunstancias asociadas. Por ejemplo, en torno a un proceso como *devaluar*, pueden configurarse participantes como *el Banco Central* y *el colón*, y circunstancias como *ayer* (tiempo), *artificialmente* (modo), etc. Las secuencias, por su parte, se organizan como complejos de figuras vinculadas por relaciones lógicas de distinto tipo⁶: causa, finalidad, contraste... (Matthiessen et al., 2010).

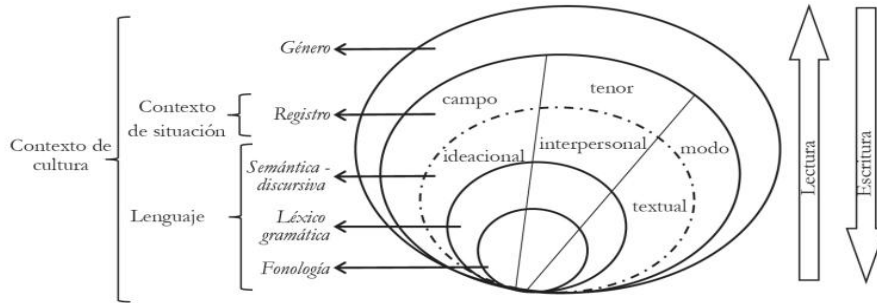


Figura 1. Estratificación del contexto y del sistema lingüístico.

Nota: Tomado de Rojas-García (2016a).

En el estrato de la lexicogramática, se traban e integran las unidades locales del texto al construirlas como significado y expresión verbal. En este sentido, es importante destacar que los patrones semánticos intermedios son los que suelen variar entre los registros: cambian tanto en su naturaleza como en el grado en el que existe una escala composicional entre el texto y la figura (Halliday y Matthiessen, 2014). En otras palabras, para toda unidad semántica, el hablante dispone de una variedad de opciones de realización, algunas de ellas denominadas congruentes, otras denominadas incongruentes o metafóricas (Ghío y Fernández, 2008).

En una realización lexicogramatical no metafórica, también denominada congruente, el significado ideacional contenido en las figuras (Proceso, Participantes y Circunstancias) se codifica como una cláusula; el contenido de una secuencia (vínculo lógico entre dos o más figuras), en un complejo clausular. En contraste, la realización metafórica supone una forma más condensada: los significados ideacionales tienden a “empaquetarse” en estructuras de rango inferior, prototípicamente, en un grupo nominal. En registros como el académico-científico, es habitual que la gramática del texto escrito explote de manera extensiva los patrones de realización metafórica. En la Figura 2, se compara una serie de variantes u opciones de realización lexicogramatical, desde la forma más congruente, o no metafórica, hasta la expresión más incongruente, “empaquetada” o metaforizada (Taverniers, 2017).

En el enunciado (a), se muestra un complejo clausular: una relación lógico-semántica enunciada mediante un nexo hipotáctico que vincula dos cláusulas, cada una con un Proceso expresado congruentemente como un verbo (en negrita). A su vez, en los enunciados intermedios (b), (c) y (d), una o ambas cláusulas se degradan a una unidad estructural de menor rango mediante el mecanismo de la nominalización (se han subrayado los grupos nominales resultantes). En (e), en cambio, toda la relación lógica se reduce a la expresión sintética de un grupo nominal complejo, que podría convertirse en el participante de una nueva cláusula en torno a otro Proceso.

⁶ Para un descripción y clasificación detallada, véase Halliday y Matthiessen (2014).

+	(a)	Los vehículos importados se encarecen porque el colón se devalúa .
	(b)	Los vehículos importados se encarecen por <u>la devaluación del colón</u> .
	(c)	<u>La devaluación del colón</u> provoca/está provocando el encarecimiento de los vehículos importados.
	(d)	<u>El encarecimiento de los vehículos importados</u> es atribuible a <u>la devaluación del colón</u> .
-	(e)	<u>El encarecimiento de los vehículos importados por la devaluación del colón...</u>

Figura 2. Distintas opciones de expresión de los significados ideacionales según el mayor o menor grado de congruencia.

Ahora bien, una expresión metafórica altamente condensada puede deconstruirse al “desempaquetar” distintos niveles de significado (Taverniers, 2017). Siguiendo a Halliday (1998), un análisis detallado de la gradación entre las opciones de realización congruente o incongruente supone un ordenamiento en los tipos de cambio metafórico, que va del nexo interclausular a la entidad: **nexo → circunstancia → proceso → cualidad → entidad**. Este ordenamiento implica una tendencia de cambio que apunta hacia una mayor *thinginess*,⁷ o sea, a una mayor reificación, objetualización o cosificación de la experiencia. Ello quiere decir que los significados lógicos o experienciales se representan discursivamente como cosas. La MGI corresponde, entonces, a un mecanismo de regramaticalización de la experiencia, pues la forma metafórica se recorta sobre otra realización congruente ya existente (Gutiérrez, 2015), tal como se ejemplifica en la Figura 2.

En este punto, es necesario aclarar que la GSF no entiende la MGI como una mera transferencia léxica, sino como un modo particular de realizar un significado. A través de esta metafórica, un significado puede expresarse mediante una selección de palabras distinta a la prototípica. Dicho de otra manera, tal mecanismo no implica una mirada desde abajo, o sea, la variación del significado de una expresión específica, sino una mirada desde arriba: la variación en la expresión de los significados, que atañe a todo el estrato lexicogramatical (Ghío y Fernández, 2008). Esto es posible porque las relaciones lógico-semánticas ostentan una naturaleza fractal: los recursos vinculantes están disponibles y son explotados no solo en el nivel de los complejos clausulares, sino también en el de los complejos grupales y frásicos (Lavid y Zamorano-Mansilla, 2010). Las formas metafóricas se enriquecen por un reacomplamiento de categorías producto de un reordenamiento en las correspondencias entre la semántica y la lexicogramática: recuérdese que una secuencia puede pasar a ser realizada por una unidad clausular o un grupo, y una figura, por un grupo (Halliday y Matthiessen, 2014).

En la Figura 3, se esquematizan los mecanismos prototípicos en el funcionamiento de las MGI, los cuales comparten la tendencia general de degradar el dominio de realización. Tal reducción incide tanto en la unidad cuyo dominio de realización es degradado como en las subunidades que la componen. Así pues, el mecanismo procede hacia abajo en la escala de rango en una especie de efecto dominó: podría desencadenarse a partir de toda una secuencia de figuras, de una sola figura o de un solo elemento dentro de una figura (Halliday y Matthiessen, 2014).

A la luz del esquema anterior, es necesario acotar que la MGI se trata de una forma altamente empaquetada de contenido ideacional no necesariamente equivalente a una mera nominalización o una transcategorización aislada. La nominalización ha de pensarse, entonces, como una técnica o mecanismo prototípico de la MGI que está vinculado a cambios concurrentes en la escala de rango. A modo de ejemplo, piénsese nuevamente en la estructura (e) de la Figura 2. En ella, una secuencia se

⁷ Término propuesto por Halliday (1998).

metaforiza como un grupo nominal; la figura que en la configuración congruente se realizaría como cláusula hipotáctica encabezada por el nexos *porque* pasa a instanciarse como un constituyente del grupo: una frase preposicional (*el encarecimiento de los vehículos importados por la devaluación del colón*).

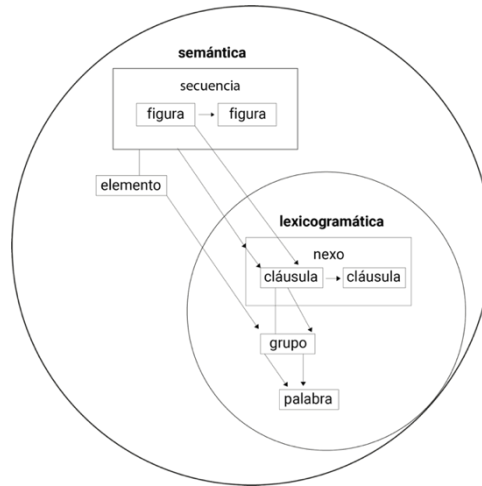


Figura 3. Modo congruente de realización y reducciones desencadenadas por la MGI.
Nota: Elaborado a partir de Halliday y Matthiessen (2014).

A la luz del esquema anterior, es necesario acotar que la MGI se trata de una forma altamente empaquetada de contenido ideacional no necesariamente equivalente a una mera nominalización o una transcategorización aislada. La nominalización ha de pensarse, entonces, como una técnica o mecanismo prototípico de la MGI que está vinculado a cambios concurrentes en la escala de rango. A modo de ejemplo, piénsese nuevamente en la estructura (e) de la Figura 2. En ella, una secuencia se metaforiza como un grupo nominal; la figura que en la configuración congruente se realizaría como cláusula hipotáctica encabezada por el nexos *porque* pasa a instanciarse como un constituyente del grupo: una frase preposicional (*el encarecimiento de los vehículos importados por la devaluación del colón*).

La MGI realiza indirectamente la semántica discursiva mediante la lexicogramática, lo cual implica una realización alternativa que produce una tensión interestratal: introduce capas adicionales de significado construidas por la gramática como capas adicionales de expresión verbal. Lo anterior ensancha las posibilidades semogénicas, por cuanto los significados se configuran con la lexicogramática como figura y la semántica como fondo (Martin y Rose, 2008). En este punto, se debe subrayar que la elección de las formas incongruentes es en sí misma significativa y responde a una realización motivada. Por ello, es importante iluminar efectos ideacionales (experienciales y lógicos), interpersonales y textuales que justifiquen la aparición de formas metafóricas en la textualización de instancias de géneros académicos como el ensayístico.

En términos generales, la MGI abre un nuevo potencial de significado que atañe a sistemas no solo de la metafunción ideacional, sino también de la interpersonal y textual. En el ámbito ideacional, la MGI se ha asociado con la tendencia de transformar el dominio lógico al experiencial, con lo cual se gesta una conceptualización más abstracta. Una de las motivaciones experienciales más significativas, como se ha señalado en párrafos anteriores, es la objetualización de Procesos y

Cualidades, que pasan a pensarse como Entidades con determinadas propiedades. Los grupos nominales resultantes son valiosos para desarrollar el discurso especializado, pues facilitan la creación de términos técnicos (Halliday y Matthiessen, 2014). Asimismo, las figuras reificadas acceden a mecanismos de modificación⁸ propios del grupo nominal, tales como la descripción —como en *la significativa/preocupante/histórica devaluación del colón*—, o la calificación —como en *el encarecimiento de los vehículos importados*—.

El realineamiento metafórico también abre un nuevo potencial respecto a la temporalidad de los procesos verbales. Mientras que en una secuencia existe una relación lógico-semántica, que es temporalmente invariable —por ejemplo la de causalidad—, en las secuencias incongruentes (realizadas en cláusulas) esta relación se configura como un Proceso que emerge en la lexicogramática como un evento desplegado en el tiempo (Halliday y Matthiessen, 2014), tal como se observa en los siguientes ejemplos: *la devaluación del colón había provocado el encarecimiento de los vehículos importados*, *la devaluación del colón ha estado provocando el encarecimiento de los vehículos importados*, o bien, *la devaluación del colón estaría provocando el encarecimiento de los vehículos importados*. En consecuencia, la realización del vínculo lógico en un grupo verbal accede al potencial manifestado en los sistemas de TIEMPO, ASPECTO y MODO.

Asimismo, la MGI puede reajustar los entornos interpersonales y textuales en que operan los patrones ideacionales, lo cual entraña una serie de consideraciones para la elaboración argumentativa. La MGI se revela como un recurso interpersonal para negociar el significado en curso; permite desarrollar una mayor objetivación e impersonalización discursiva, y se asocia con estrategias de proposicionalización o desproposicionalización del contenido ideacional representado en el texto (Halliday y Matthiessen, 2014). Por ejemplo, al reducir el complejo clausular *los vehículos importados se encarecen porque el colón se devalúa* a la cláusula *los vehículos importados se encarecen por la devaluación del colón*, esta adquiere el estatus interpersonal de proposición, o sea, se torna argumentable: puede modalizarse, discutirse o ponerse en duda de distintas maneras. En cambio, al sintetizar todo el contenido ideacional en un grupo nominal complejo: *el encarecimiento de los vehículos importados por la devaluación del colón*, se priva del estatus interpersonal de proposición, pues pasa a perfilarse como un hecho establecido o indiscutible (Halliday y Matthiessen, 2014).

En cuanto a los efectos textuales, la MGI es un mecanismo relevante para organizar la creación del texto, puesto que genera nuevas correspondencias entre unidades de información ideacional y textual. Precisamente, estos patrones textuales resultan muy productivos en el registro académico-científico: mediante la MGI, se despliegan, paso a paso, líneas argumentales con fragmentos complejos de naturaleza nominal, los cuales tienden a asumir la función textual de Tema⁹ (Halliday y Matthiessen, 2014). Para ilustrar lo anterior, considérese que el grupo nominal complejo *el encarecimiento de los*

⁸ Funciones como la descripción o la calificación implican la modificación del Núcleo en el interior del grupo nominal. Los Descriptores refieren una Cualidad del subconjunto al que pertenece la Entidad; por ello, estos elementos suelen ser realizados por adjetivos. Existen dos modalidades principales: los experienciales, en los que la Cualidad corresponde a una propiedad o característica objetiva de la Entidad en sí misma (*blanca leche, oscura noche*); los actitudinales o interpersonales, que expresan la actitud del hablante en relación con la Entidad (*espléndida ceremonia, valiosa investigación*). A su vez, los Calificadores posmodifican una Entidad al asignarle una característica derivada de un Proceso dentro del que aquella es, directa o indirectamente, un participante. En español, la función puede realizarse mediante un adjetivo, un grupo nominal, una frase preposicional o, incluso, una cláusula incrustada. Así, un grupo como *los diagnósticos* [[*que no obtuvieron resultados*]], cuyo Calificador corresponde a una cláusula incrustada, puede reformularse como *los diagnósticos* [[*sin resultados*]], con una frase preposicional como Calificador. Para una explicación más pormenorizada, véase Halliday y Matthiessen (2014).

⁹ El sistema TEMA organiza la cláusula como un mensaje, específicamente, al asignarle a uno de sus elementos constituyentes un estatus textual de prominencia: orientación, anclaje o contexto local para la interpretación del resto de la cláusula. El Tema es, por tanto, el punto de partida para la interpretación de la cláusula; la unidad no temática corresponde al Rema. La estructura temática de una cláusula es Tema ^ Rema. Para una explicación más pormenorizada, véase (Halliday y Matthiessen, 2014).

vehículos importados por la devaluación del colón, obtenido de la reducción de un complejo clausular, puede tematizarse como el punto de anclaje informativo en una nueva cláusula: *el encarecimiento de los vehículos importados por la devaluación del colón ha ocupado los titulares de los principales diarios nacionales*.

En síntesis, los mecanismos de reajuste metafórico se pueden subsumir en dos grandes modalidades íntimamente ligadas a la nominalización: la experiencial y la lógica (Martin y Rose, 2008). Las MGI experienciales se relacionan con la nominalización de figuras, de manera que realizan indirectamente los procesos, y la información que depende de estos, como grupos nominales complejos. En otras palabras, estas formas no congruentes empaquetan la configuración transitiva de la cláusula: *el encarecimiento de los vehículos importados*, a partir de *los vehículos importados se encarecen*. A su vez, la modalidad lógica incluye las realizaciones indirectas de los nexos interclausulares, lo cual se asocia con la reducción de secuencias a figuras, y con la expresión de las relaciones lógicas en el interior de la cláusula: *la devaluación del colón provoca el encarecimiento de los vehículos importados*, a partir de *los vehículos importados se encarecen, porque el colón se devalúa*. Ello tiene como efecto global un aumento en la abstracción del discurso (Martin y Rose, 2008).

3. Metodología

3.1. Paradigma de la investigación

El presente estudio se sitúa dentro del paradigma cualitativo y corresponde a una investigación exploratoria y descriptiva en un contexto educativo particular. Más específicamente, se trata de la implementación de un proceso dentro de una investigación en acción (IA) en un contexto educativo concreto (Ramos-Méndez y Sánchez-Quintana, 2019). En esta, la figura del investigador coincide con la del docente, de modo que participa de la dinámica que observa y analiza; existe, entonces, una relación de interdependencia entre este y el fenómeno que estudia. Además, su muestra es reducida y corresponde a un conjunto de casos particulares (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2. Descripción del estudiantado participante

El alumnado participante en la investigación correspondió a estudiantes universitarios de movilidad internacional cuya lengua materna no era español y que estaban próximos a cursar un semestre académico en la Universidad de Costa Rica. Se dirigió a personas con un nivel de proficiencia en español aceptable para participar en actividades académicas (B2 o superior), que requerían una formación especializada en español con fines específicos.

Se piensa que el nivel de dominio B2 corresponde a una etapa del aprendizaje apropiada para incluir el ensayo como género de formación, por cuanto se presenta una focalización especial en las destrezas del discurso: los estudiantes alcanzan un nuevo grado de consciencia sobre sus opciones lingüísticas, que les permite estimular su capacidad argumentativa y su involucramiento en discursos de carácter social (Consejo de Europa, 2002). De igual forma, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) ubica la macrofunción argumentativa a partir del nivel B2. Para este nivel de dominio, sugiere la producción de géneros argumentativos de transmisión escrita sobre la propia

especialidad, en los cuales el aprendiente manifieste las ventajas y desventajas de una opción, así como sus razonamientos a favor o en contra de una postura particular (Instituto Cervantes, 2006).

Por medio del Proyecto de Español como Lengua Extranjera (PELE) y la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE), se motivó a la cohorte de estudiantes internacionales del primer ciclo de 2023 a tomar, de forma voluntaria, un curso corto de escritura académica en español (10 horas). Este se inscribió en la Vicerrectoría de Acción Social y, en conjunto con el PELE, fue nombrado *Taller de Escritura Académica*. Como se indica más adelante, se analizaron muestras escritas por los participantes al final de este proceso. En el curso se matricularon, inicialmente, nueve estudiantes; no obstante, solo siete completaron satisfactoriamente las distintas actividades académicas; por tanto, para el análisis de resultados, se ha considerado únicamente la producción textual de estos últimos.

Tabla 2.
Perfil general de los participantes de la muestra

	País de procedencia	Lengua materna	Carrera	Lengua usada para estudiar en la universidad de origen	Contexto de aprendizaje formal del español	Período en el que ha estudiado español formalmente	Sesiones a las que asistió
E1	Francia	Francés	Ciencias Políticas (tercer año)	Francés	Cursos en la secundaria y en la universidad	4 años o más	1, 2, 4 y 5
E2	Estados Unidos	Inglés y alemán	Ciencias de la Comunicación y Trastornos Comunicativos / Español (segundo año)	Inglés	Cursos en la secundaria y en la universidad	4 años o más	1, 2, 3, 4 y 5
E3	Alemania	Alemán y neerlandés (flamenco)	Ciencias Cognitivas (cuarto año)	Alemán e inglés	Cursos en la secundaria, en la universidad y en un instituto de idiomas	4 años o más	1, 2, 3, 4 y 5
E4	Canadá	Francés	Estudios Internacionales y Lenguas Modernas (segundo año)	Francés	Cursos en la secundaria y en la universidad	3 años	1, 2, 3 y 4
E5	Estados Unidos	Inglés	Historia (cuarto año)	Inglés	Cursos en la secundaria y en la universidad	3 años	2, 3, 4 y 5
E6	Países Bajos	Neerlandés	Economía y Ciencias Sociales (cuarto año)	Inglés	Cursos en la secundaria, en la universidad y en un instituto de idiomas	4 años o más	1, 2, 3, 4 y 5
E7	Estados Unidos	Inglés	Estudios del Género y la Sexualidad de las Mujeres / Español (tercer año)	Inglés	Cursos en la secundaria y en la universidad	4 años o más	1, 2, 3, 4 y 5

Estos provenían de diferentes países, tanto de Europa como Norteamérica, de manera que no hubo uniformidad en cuanto a su lengua materna; además, la mayoría contaba con repertorios multilingües. Respecto a las áreas disciplinarias en las universidades de origen, los estudiantes procedían, principalmente, de carreras pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades, y se encontraban en diferentes estadios de sus carreras. Sin embargo, todos los participantes compartían el

hecho de que esta era la primera experiencia en un curso de escritura académica en español. En la Tabla 2, se esboza el perfil general del alumnado participante. Para preservar el anonimato y facilitar la exposición de los resultados, los sujetos han sido identificados mediante la siguiente codificación: E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E7.

Pese al carácter voluntario del curso, la respuesta y el involucramiento de los siete alumnos resultaron destacables. Además de asistir de forma constante a las sesiones, cumplieron con las consignas, entre ellas la escritura de borradores correspondientes a la introducción de un ensayo académico. En virtud de lo anterior, fue posible obtener un corpus de catorce muestras textuales: dos versiones de una introducción por cada alumno.

3.3. Diseño de la investigación

Para mantener la congruencia dentro del paradigma de la escritura como actividad social, se adoptó el estudio de caso como la metodología de investigación (Hyland, 2016). Se compilaron muestras textuales desarrolladas por los estudiantes al final del curso corto. Cada uno de los siete alumnos redactó, durante una fase de construcción independiente, borradores de una introducción para un ensayo académico, sobre los que el docente-investigador realizó un análisis cualitativo interpretativo, a fin de indagar funciones de la MGI en dicha muestra.

Para la textualización de la etapa genérica introductoria, el docente propuso una extensión mínima de un párrafo y una máxima de dos. Además, en la introducción los discentes debían realizar, al menos, cinco fases: a) presentación del tema general por analizar, b) presentación del asunto específico dentro del tema general en que se enfoca el análisis, c) explicitación de la tesis defendida, d) explicitación del objetivo que motiva el texto, e) referencia a los principales ejes (temáticos, de análisis, etc.) que organizan el desarrollo (anuncio de la organización interna). Asimismo, los alumnos debían incluir un título pertinente. En cuanto al campo temático, los participantes escribieron su texto con base en uno de cuatro ejes vinculados con problemáticas actuales, y afines a reflexiones en sus disciplinas: a) Las crisis de la democracia en la época contemporánea, b) Migraciones: ¿enriquecimiento cultural para los pueblos?, c) Los derechos humanos en las transformaciones sociales: tareas pendientes, y d) Inteligencia artificial: contribuciones y desafíos para el desarrollo social. Los alumnos enfocaron su elaboración argumentativa hacia un ámbito más delimitado dentro del tema general, según su bagaje académico.

Siguiendo a Gentil y Meunier (2018), la mera cuantificación de metáforas gramaticales o su estricta precisión formal no son, en sí mismas, buenos indicadores de adecuación funcional o de mayor impacto textual. Por ello, el abordaje no priorizó un examen cuantitativo sobre la frecuencia de aparición de dicho recurso ni un conteo de la densidad léxica en las distintas piezas textuales, sino que buscó distinguir, en términos cualitativos, patrones de uso significativo de la MGI a la luz de las tres metafunciones. El análisis cualitativo de las funciones discursivas que los aprendientes despliegan en su escritura mediante la MGI brinda una ventana para examinar su competencia discursivo-textual.

Así pues, para el análisis se adoptó un abordaje cualitativo descriptivo (revelar qué ocurre en la redacción) y analítico (interpretar por qué surgen determinadas realizaciones lingüísticas y qué significan tales opciones) (Hyland, 2016). Se aplicaron los principios de la GSF para evaluar cualitativamente los patrones de uso de las realizaciones metafóricas en los textos escritos por los alumnos, a la luz del potencial semogénico de tal recurso en las tres metafunciones (Figura 4). Por tanto, no solo se exponen cuáles opciones lexicogramaticales han realizado los escritores en sus textos,

sino que también se interpretan las motivaciones funcionales por las cuales han surgido tales realizaciones en la introducción de su ensayo.

Significados ideacionales	Significados interpersonales	Significados textuales
<ul style="list-style-type: none"> • Reificación de Procesos o Cualidades: concepción de Entidades sobre las cuales se puede hablar. • Acceso a los mecanismos de modificación propios del grupo nominal: focalización, indicación, descripción, clasificación o calificación. • Creación de tecnicismos o de lenguaje especializado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivación e impersonalización del discurso. • Reificación de figuras como realidades existentes, establecidas o indiscutibles: pérdida del estatus interpersonal de proposición. • Realización de cláusulas relacionales a partir de la reificación de Procesos o Cualidades: predicación de un Atributo o Valor de la Entidad • Proposicionalización de una secuencia mediante su realización incongruente: puede negociarse, modalizarse, discutirse o evaluarse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de las Entidades como referentes discursivos: establecimiento de relaciones de cohesión en el texto. • Creación de grupos nominales complejos que contribuyen a la distribución y el progreso informativo: realización en el sistema TEMA.

Figura 4. Motivaciones realizadas por la MGI en las tres metafunciones.

Nota: Elaboración propia a partir de Halliday y Matthiessen (2014).

Para facilitar el procesamiento y etiquetado de los datos, se empleó el *software* de análisis cualitativo ATLAS.ti. Para su análisis, las muestras se segmentaron en cláusulas. Se identificaron como MGI aquellas instancias de metaforización mediante nominalización que implicaran un empaquetamiento del contenido lógico de una secuencia o del contenido experiencial de una figura en una unidad de rango inferior, y para las cuales era posible reconstruir una realización congruente. Se consideraron, entonces, secuencias realizadas en unidades clausulares, o bien, en grupos nominales constituyentes de otra unidad clausular; y figuras realizadas mediante los recursos vinculantes en el nivel del complejo grupal, que podían ser unidades constituyentes de una cláusula.

Las expresiones metafóricas se codificaron a partir de nueve categorías construidas según principios de la GSF correspondientes a motivaciones ideacionales, interpersonales y textuales habilitadas por la MGI (Figura 4). En el apartado de resultados, se discuten ejemplos representativos de funciones desplegadas por la MGI en los textos del corpus. En la presentación de las muestras, se han distinguido unidades que han experimentado un cambio de rango, ya sea para operar como participantes en una cláusula o como Posmodificadores de una Entidad. Siguiendo la notación sistémica, se utiliza [[[]]] para los complejos clausulares incrustados; [[]], para las cláusulas incrustadas, y [], para las frases o grupos incrustados.

4. Resultados

Para el análisis textual, se recopiló un total de catorce introducciones: siete de ellas corresponden a una primera versión del texto; siete, a un segundo borrador. Como criterio de organización para exponer los resultados, se analizan instancias representativas en que los estudiantes han empleado la expresión metafórica para satisfacer necesidades comunicativas asociadas a las distintas

metafunciones, según parámetros del registro académico. Antes de entrar al comentario pormenorizado por metafunciones, se esboza una descripción global de las muestras.

4.1. Descripción general de las muestras textuales

Las muestras escritas por la mayoría de los participantes se adecuaron a la estructura retórica de la etapa genérica introductoria de un ensayo académico. En este sentido, la mayoría de estudiantes mostró una competencia genérica que orientó la realización de la etapa a partir de fases modeladas en su proceso de alfabetización académica, fundamentalmente, la presentación del tema general y el asunto específico por enfocar, la referencia al objetivo o propósito general que motiva el análisis argumentativo, el planteamiento de la tesis y la alusión a la estructura interna del texto. Ciertamente, en algunos casos, estas fases no se estructuraron como unidades enteramente discretas, sino que hubo algunas imbricaciones o realizaciones discontinuas dentro del mismo párrafo.

Asimismo, la mayoría de estudiantes se aproximó significativamente a parámetros del registro académico escrito esperables para la etapa genérica propuesta. Entre estos, se destacan el tono objetivo e impersonal, la selección léxica apropiada para el campo, el empleo de procesos verbales relevantes según las funciones comunicativas de las diferentes fases, el uso lógico de los tiempos verbales, el recurso productivo a la metonimia como mecanismo de objetivación discursiva, la aparición de construcciones valorativas indirectas y la presencia de una voz persuasiva en la negociación de los significados. Además, se identificó la emergencia de recursos cohesivos como conjunciones y adjuntos conjuntivos para hacer progresar la información a partir de distintas relaciones lógicas. Con todo, también se presentaron ciertas inconsistencias en el plano sintagmático, por ejemplo, en las relaciones de concordancia entre los constituyentes de grupos que conformaban unidades clausulares.

De igual forma, es importante resaltar que, si bien la puntuación no fue un contenido abordado explícitamente en el curso corto, en gran medida los estudiantes fueron capaces de segmentar las ideas en el párrafo mediante un uso adecuado de los signos para organizar y jerarquizar la información. Se cree que el dominio de esta destreza en las otras lenguas conocidas permitió su transferibilidad a nuevos contextos de uso.

4.2. Significados ideacionales realizados por la MGI en la muestra

Una de las funciones experienciales más productivas de la MGI es la objetualización de los Procesos y Cualidades, esto es, la posibilidad de repensarlos como Entidades que ostentan determinadas propiedades y de las cuales se puede predicar nueva información en el texto (Halliday y Matthiessen, 2014). La objetualización permite renombrar una experiencia ya semiotizada ante la motivación comunicativa externa de ensanchar el potencial semogénico, a partir del desarrollo del pensamiento abstracto (Gutiérrez, 2015). En términos experienciales, E2 textualiza de forma empaquetada —en única unidad clausular— dos fases de la etapa genérica asignada, la presentación de la temática general por estudiar y la presentación del asunto específico dentro del tema general en que se enfoca su análisis:

- a. *Este ensayo analiza las contribuciones y desafíos [de la inteligencia artificial], en especial, el vínculo [al desarrollo social [en los niños]] (E2).*

E2 recurre a la metonimia,¹⁰ una estrategia de objetivación discursiva, para configurar el grupo nominal *el ensayo* como el Perceptor¹¹ de un Proceso mental (*analizar*), cuyo significado resulta pertinente para el propósito retórico de la fase genérica. Este Proceso le permite introducir los Fenómenos¹² abstractos por abordar en el desarrollo del texto, que son producto de la metaforización de figuras en grupos nominales complejos: por una parte, *las contribuciones y desafíos [de la inteligencia artificial]*; por otra, *el vínculo [al desarrollo social [en los niños]]*. Con la expresión incongruente, E2 empaqueta, de modo conciso y preciso, los significados del tema general y del asunto específico como participantes inherentes de una cláusula mental. La estudiante refuerza la delimitación temática al focalizar el asunto específico con un Adjunto conjuntivo de elaboración por aclaración particulizadora (*en especial*). Asimismo, nótese que, con el Núcleo abstracto y complejo del primer grupo nominal, E2 postula, desde las primeras líneas de su introducción, una dualidad o contraste relevante para el desarrollo argumentativo.

También dentro de la función ideacional de objetualización o reificación, E4 recurre a una expresión empaquetada para enunciar parte del motivo general de su ensayo:

- b.** *El texto también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]]* (E4).

Como se observa en el ejemplo, E4 aumenta la abstracción del discurso al realizar un nexo interclausular, de manera sintética e indirecta, en un elemento reificado: degrada toda una secuencia (proyección) en un grupo nominal complejo para integrarlo como un participante de una cláusula proyectada por hipotaxis: *estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]]*. E4 reifica el Proceso *discutir* como un objeto pluralizado y expresado de forma escueta, de modo que lo concibe como una realidad contenida en el desarrollo argumentativo del texto o generada por este; además, indetermina su Emisor,¹³ una operación que potencia la objetivación del discurso. Aunado a lo anterior, mediante la objetualización, el alumno deja de representar los Procesos como eventos desplegados en un tiempo determinado: estos pierden el anclaje temporal ligado al sistema de TIEMPO, ASPECTO y MODO.

Por otra parte, la metaforización de figuras activa el acceso a los mecanismos de premodificación y posmodificación del grupo nominal (Halliday y Matthiessen, 2014). Ello incrementa el potencial semogénico de los Procesos o Cualidades, puesto que pueden ser focalizados,¹⁴

¹⁰ La metonimia corresponde a una estrategia retórica habitual en el discurso académico en la que el autor le atribuye al texto sus propias ideas o intenciones (Romagnoli, 2018).

¹¹ El Perceptor constituye un rol o participante inherente en una cláusula mental (Matthiessen et al., 2010). Prototípicamente se le dota de conciencia, sin embargo, es posible presentar Perceptores inanimados.

¹² Participante de una cláusula mental que corresponde a la realidad pensada, percibida o creada por la conciencia del Perceptor. Puede ser un objeto, sustancia, institución, abstracción, así como actos o hechos. Se realiza mediante grupos nominales o por medio de una cláusula proyectada que depende del Proceso principal. El Fenómeno refiere la idea o percepción producida por un Proceso mental (Ghío y Fernández, 2008).

¹³ El Emisor es un participante inherente en las cláusulas verbales. Se considera la fuente en un proceso semiótico de comunicación. En lenguas como el inglés o el español, esta noción puede extenderse más allá de hablantes humanos. Las fuentes pueden ser documentos, por ejemplo, *un reporte dice que...*; un instrumento, *un termómetro indica/dice que...*

¹⁴ En términos ideacionales, la función Foco delimita la referencia a la Entidad al brindar una perspectiva particular sobre esta: una parte, una faceta, una medida, un tipo o un grupo. Este premodificador se realiza prototípicamente como un grupo de palabras incrustado, que se liga con el Indicador o la Entidad mediante la preposición de: [*uno de*], [*la parte frontal de*], [*la mayoría de*], [*el resto de*], [*un conjunto de*], etc.

indicados,¹⁵ descritos,¹⁶ clasificados¹⁷ o calificados¹⁸. En el ejemplo (c), E3 aprovecha los mecanismos de empaquetado para presentar, de manera concisa en las primeras tres líneas de la introducción, la temática general y la orientación que le dará en el desarrollo del ensayo:

- c. *En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha cobrado cada vez más importancia como una tecnología emergente y disruptiva. El impacto significativo [[causado por esta tecnología]] plantea importantes cuestiones¹⁹ [[sobre cómo afrontarlo como sociedad]] (E3).*

En la segunda cláusula, la metaforización de los Procesos habilita su modificación con Descriptores evaluativos (*impacto significativo e importantes cuestiones*). Mediante la descripción actitudinal en instancias como las anteriores, el escritor evalúa fenómenos en el interior del dominio epistémico: pondera dimensiones significativas de su objeto de estudio. Tal mecanismo desempeña un rol orientador en el ensayo académico: guía a los potenciales lectores hacia una línea argumental propia del autor, según la cual el fenómeno es relevante en determinado sentido y, por implicación, merece ser analizado (Hood y Martin, 2005).

Los grupos nominales que conforman los participantes de la segunda cláusula verbal (con el Proceso *plantean*) incluyen otras funciones de modificación. Por ejemplo, E3 determina el Proceso reificado *impacto* mediante un Indicador específico y lo identifica por medio de un Calificador (cláusula incrustada) con una clara motivación textual: la unidad incrustada permite identificar a qué miembro de la clase designada por el nombre se refiere E3 específicamente. De hecho, nótese que E3 determina el Actor del Proceso (*esta tecnología*) con un Indicador específico, de modo que establece una referencia anafórica con un participante de la unidad clausular anterior. Así pues, E3 recupera, en el Tema²⁰ de la segunda cláusula, una noción abstracta (*la importancia de la IA*, en virtud de su reciente emergencia y disrupción) para desplegar información Nueva: la delimitación del asunto específico en el que se enfoca el análisis.

Asimismo, en la unidad remática, E3 pluraliza y realiza de forma escueta el Núcleo, producto de un Proceso verbal reificado (*cuestiones*). La premodificación consiste, entonces, en la ausencia de un Indicador explícito (\emptyset), de manera que la Entidad se concibe como inespecífica y no selectiva. Dicha opción se relaciona con la tendencia de las expresiones nominales escuetas a introducir información Nueva, así como con la intención de representar una cantidad indeterminada pero delimitada de cosas (Montero, 2019). Si bien E3 no especifica el nombre y no determina una cantidad particular, sí excluye y acota la referencia a la Entidad mediante un Calificador que ostenta una función

¹⁵ En este trabajo, se adopta la nomenclatura de funciones modificadoras del nombre propuesta por Rose y Martin (2012), pues se considera que resulta más comprensible y descriptiva con fines didácticos. El Deíctico corresponde al Indicador; el Epíteto, al Descriptor. Los Indicadores participan del sistema DETERMINACIÓN (deixis nominal), de manera que son elementos funcionales que permiten categorizar la Entidad a partir de dos opciones principales: determinantes específicos (artículos indefinidos [*el análisis*], posesivos [*nuestro análisis*]...) e inespecíficos (inespecíficos totales [*ningún análisis*], parciales [*ciertos análisis*], cuantificadores imprecisos [*pocos análisis*]...).

¹⁶ Véase la nota 5.

¹⁷ Los Clasificadores son funcionales experienciales en la estructura del grupo nominal que modifican una Entidad especificando una subclasificación, por ejemplo, la frase preposicional en *termómetro de mercurio*, o bien, el adjetivo relacional en *investigación cuantitativa*. Véase Halliday y Matthiessen (2014) o Rose y Martin (2012) para una conceptualización más detallada.

¹⁸ Véase la nota 5.

¹⁹ En este contexto, E3 emplea ese nombre abstracto como un sinónimo de *interrogantes* o *preguntas*.

²⁰ Para una mayor explicación del sistema TEMA, véase el apartado sobre los efectos textuales (4.4.).

primordialmente ideacional: aclara información léxica sobre la identidad de una Entidad presentada por primera vez en el discurso (Quiroz y Martin, 2021).

Los mecanismos de modificación del grupo nominal también son una opción rentable para la creación de terminología científica y para el desarrollo del discurso especializado. Particularmente, la clasificación se revela como un recurso funcional pertinente en la construcción del campo de los registros académico y científico (Halliday y Matthiessen, 2014), y contribuye a la precisión conceptual en los textos argumentativos:

- d. *Su objetivo es profundizar el entendimiento [de los impactos²¹ positivos y negativos [en el apego emocional, la comunicación social y la madurez emocional]] (E2).*

Como se evidencia en el ejemplo (d), en el que E2 esboza la motivación general que fundamenta su ensayo, el Núcleo del grupo nominal complejo es posmodificado recursivamente por dos Calificadores. Interesa destacar la segunda frase preposicional incrustada, en la que E2 distingue la referencia a la Entidad nuclear a partir de una inscripción circunstancial en tres ámbitos de influencia²²: tres fenómenos psicosociales determinados mediante la objetualización de dos Procesos y una Cualidad. Estos son representados ideacionalmente como Entidades propias del campo mediante la posmodificación con Clasificadores; en este caso particular, E2 recurre a adjetivos relacionales para perfilar subtipos, que se refuerzan con el uso de Indicadores específicos.

4.3. Significados interpersonales realizados por la MGI en la muestra

Además de las funciones ideacionales, el uso de la MGI se relaciona con motivaciones de índole interpersonal. Una de ellas consiste en el aprovechamiento de la subespecificación en el sistema transitividad²³ como una estrategia de objetivación e impersonalización del discurso, un aspecto central para la adquisición de las convenciones retóricas de diversas culturas disciplinares. La realización transferida permite perfilar y dar prominencia a un Proceso objetivado como una Entidad abstracta, al tiempo que se desenfocan u ocultan otros participantes de la figura, cuya inscripción supondría una mayor subjetivación o implicación discursiva. En el ejemplo (e), E3 alude a la estructura interna de su ensayo empleando la objetualización de Procesos como un mecanismo de impersonalización de las operaciones discursivas que satisfacen las funciones comunicativas de la fase en cuestión:

- e. *En primer plazo, un resumen [del funcionamiento técnico y de los últimos éxitos [de la tecnología (como ChatGPT)]] proporciona la base [para un análisis [de las competencias y limitaciones [de estos sistemas]]] en segundo plazo... El ensayo*

²¹ De acuerdo con su párrafo introductorio, E2 se refiere a los impactos de la inteligencia artificial en relación con el desarrollo social de los niños.

²² En la GSF, el sistema TRANSITIVIDAD dispone de los recursos lexicogramaticales para representar un cambio en el flujo de los eventos (internos o externos) como una figura, esto es, como una configuración de elementos centrada en un Proceso (material, mental, verbal, de comportamiento...). Recuérdese que la figura incluye participantes y circunstancias implicadas en un evento. Por ejemplo, en torno a un Proceso material como *cazar*, pueden configurarse participantes como *un león* (Actor) y *un antílope* (Meta), así como circunstancias de tiempo (*ayer*), lugar (*en la sabana*), modo (*sigilosamente*), etc. La subespecificación consiste, entonces, en la no enunciación de determinado(s) elemento(s) ligado(s) al proceso. Véase Halliday y Matthiessen (2014) o Ghío y Fernández (2008) para un conceptualización más detallada.

culmina en una evaluación [de las influencias, oportunidades y retos [para la sociedad [con respecto (sic) al mercado laboral, la economía, la democracia y la desinformación]]] (E3).

Pese a la imprecisión en el uso de los marcadores de ordenación del discurso, E3 abstrae tres figuras para perfilar, de modo objetivado, sus Procesos como Núcleos de tres grupos nominales complejos. Así, el alumno cosifica una serie de operaciones verbales y mentales para anunciar una secuencia de secciones que despliega el desarrollo argumentativo: *resumen, análisis y evaluación*. Tal objetualización genera una distancia entre el Proceso y sus participantes inherentes, en este caso un Emisor o un Perceptor, los cuales son subespecificados o encubiertos por un artificio retórico con el que E3 desenfoca la implicación de su autoría.

Por otra parte, las MGI experienciales también desempeñan un rol crucial en la negociación de los significados; la metaforización de figuras es una estrategia para desproposicionalizar su contenido. Recuérdese que las figuras pierden su estatus interpersonal de proposición o propuesta cuando son realizadas incongruentemente en un grupo o frase, y no como cláusulas. Mediante esta opción lexicogramatical, los significados se representan como realidades ya establecidas (Halliday y Matthiessen, 2014), de manera que se integran como participantes o circunstancias de una nueva cláusula:

- f. *El objetivo principal de este papel²⁴ es [[mostrar los esfuerzos [[[realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia americana]]]]]. Este ensayo también espera estimular discusiones [en torno a la caída [de la democracia en general]] (E4).*

En el ejemplo (f), E4 enuncia el objetivo general de su ensayo en una cláusula relacional identificativa cuyo Valor²⁵ —una cláusula degradada como participante— integra una figura realizada como una Entidad específica y plural: *los esfuerzos [[[realizados por las autoridades rusas y chinas para comprometer la democracia americana]]]*. La desproposicionalización del contenido objetiva su existencia y excluye la posibilidad de negociar su significado.

De manera similar, en la segunda unidad clausular, que amplía la realización de la fase genérica con la instanciación de un vínculo paratáctico, E4 metaforiza un Proceso verbal para objetivarlo como un participante (*discusiones*), y subespecificar el Actor implicado; además, lo expande con un Calificador configurado a partir de la desproposicionalización de otra figura. Con la representación cosificada de esta, E4 inscribe circunstancialmente un Asunto²⁶ referido a un hecho cuya existencia no es argumentable, toda vez que el alumno lo reifica en su texto como una crisis sociopolítica ya establecida: *la caída [de la democracia en general]*.

Otro caso ilustrativo de desproposicionalización se muestra en la instancia (g), que corresponde a la enunciación sintética del título en el ensayo de E6. En este ejemplo, E6 yuxtapone, con dos puntos,

²⁴ Esta unidad léxica corresponde a un calco del inglés *paper*, con el sentido de artículo o texto académico.

²⁵ En cláusulas relacionales identificativas, se establece una relación general de simbolización entre dos participantes de diferente nivel de abstracción; estas relaciones pueden ser de expresión y contenido, signifiante y significado, persona y rol, poseedor y poseído, etc. El Valor es la categoría más general que establece una relación simbólica con un Símbolo más concreto (Ghio y Fernández, 2008).

²⁶ El Asunto corresponde a una Circunstancia, asociada a distintos tipos de cláusula, que responde a preguntas como ¿acerca de qué?, ¿de qué?, ¿sobre qué?

grupos nominales que instancian figuras cuyo contenido ideacional ha sido reificado como realidades objetivas:

- g.** *El impacto [de la inteligencia artificial] [en el desarrollo social]: retos y contribuciones* (E6)

La realización transferida habilita la degradación o subespecificación de participantes asociados a la TRANSITIVIDAD NUCLEAR de los Procesos perfilados como Entidades abstractas. De hecho, la subespecificación es mayor en los grupos nominales coordinados: *retos y contribuciones*. Estos se representan como nombres abstractos escuetos: Entidades inespecificadas e indeterminadas cuantitativamente, pero acotadas por el contexto.

Es importante resaltar que, si bien E6 ha objetivado y subespecificado el contenido experiencial de las figuras, la yuxtaposición de los grupos nominales permite deducir una relación lógica de expansión por elaboración. Los dos puntos activan la vinculación de ideas sustituyendo marcadores conjuntivos de valores lógicos como el explicativo (De Santiago-Guervós, 2018), por lo que resultan un signo muy rentable en la escritura académica y los registros especializados. Mediante este recurso ortográfico, E6 instancia paratácticamente el vínculo lógico, con lo cual postula en su título, de manera densa y concisa, una relación apositiva clarificativa. Así pues, con la unidad secundaria E6 reafirma el sentido de la primaria, apoyándolo o volviendo sobre él para explicarlo: [P ‘para ser más precisos’ Q] (Halliday y Matthiessen, 2014).

Otra función interpersonal habilitada por las MGI experienciales es la objetualización de figuras que pasan a operar como participantes en una cláusula relacional atributiva o identificativa. Con ello, el escritor puede adjudicarles Atributos²⁷ o Valores con diversos matices semánticos (Halliday y Matthiessen, 2014). Mediante la proposicionalización atributiva e identificativa, los estudiantes pueden describir, definir, caracterizar, valorar o simbolizar en distinto grado Entidades dentro del desarrollo argumentativo propio del género ensayístico. En (h), E1 metaforiza una figura como una Entidad para integrarla en una cláusula relacional atributiva:

- h.** *Estas protestas son ciertamente muy diversas, pero todas coinciden en sus reivindicaciones: económicas, sociales y democráticas* (E1).

Como se observa en (h), la metaforización del Proceso *protestar* habilita su premodificación con un Indicador demostrativo,²⁸ el cual vincula la identidad del nombre con la referencia a una serie de movimientos sociales que E1 ha enlistado previamente en su texto.²⁹ De este modo, recupera tal referente para configurarlo como el Portador³⁰ de la cláusula relacional y, así, predicar una proposición

²⁷ Un Atributo es una función de las cláusulas relacionales atributivas relacionada con la cualidad o propiedad dada a un Portador. Tales cláusulas emplean, prototípicamente, verbos como *ser* o *estar* (Ghío y Fernández, 2008).

²⁸ Ciertamente, este recurso apunta a una función textual en la que la figura metaforizada se trata como un referente discursivo. En el apartado 4.4., se reflexiona sobre el establecimiento de las relaciones cohesivas endofóricas promovidas por realizaciones incongruentes.

²⁹ E1 ha enunciado previamente lo siguiente: *En las últimas décadas, los movimientos de protesta social se han multiplicado en todo el mundo: ya sea en España con el movimiento Podemos, en Estados Unidos con el movimiento Occupied Wall Street, en Hong Kong con la Revolución de los Paraguas en 2014 o en Francia con el movimiento de los chalecos amarillos.*

³⁰ El Portador es una función de las cláusulas relacionales atributivas; corresponde a la entidad a la que se adscribe el Atributo, o bien, es un miembro de la clase descrita por el Atributo (Ghío y Fernández, 2008).

atributiva sobre él. Aunado a lo anterior, se observa una gradación de la ACTITUD³¹ del autor en el sistema VALORACIÓN,³² por cuanto E1 intensifica el significado del Atributo (Cualidad). Asimismo, E1 implica oblicuamente su actitud por medio de una modalización epistémica, específicamente, mediante un Adjunto modal de probabilidad (*ciertamente*), con el que reafirma su certeza sobre el significado proposicional de toda la cláusula.

Con estos recursos interpersonales, E1 aumenta la FUERZA argumentativa en el planteamiento de su tesis. La atribución le permite expandir lógicamente la proposicionalización a partir de la extensión de su significado: E1 coordina la cláusula relacional con una cláusula que establece una adición adversativa. La cláusula continuativa habilita el posicionamiento de una conceptualización alternativa de la Entidad, un significado lógico central para la declaración de la tesis por sustentar a lo largo del desarrollo argumentativo de su texto. De este modo, el alumno formula un contraste, en apariencia contraintuitivo, que propone examinar en el desarrollo de su ensayo a partir de una valoración sistemática y abstracta (más allá de los rasgos superficiales), a fin de desentrañar patrones análogos que emergen de causas comunes.

Asimismo, en la segunda cláusula (continuativa) de la instancia (h), E1 presenta una serie de Cualidades (adjetivos relacionales) que elaboran la Entidad *reivindicaciones*. De esta lista, es posible colegir una relación atributiva con el Proceso metaforizado. A partir del uso de los dos puntos, se puede inferir una relación de elaboración ejemplificativa [P ‘en particular’ Q], por medio de la cual los adjetivos relacionales especifican el significado de la Entidad (Portador). En dicha atribución, el Proceso reificado se representa como adscrito a un atributo: “la relación puede interpretarse como la que hay entre un miembro y una clase. El portador se construye como un miembro de la clase descrita por el atributo” (Ghío y Fernández, 2008, p. 107).

Otro de tipo de proposicionalización es la habilitada por las MGI lógicas, las cuales realizan sintéticamente los vínculos lógico-semánticos (secuencias) en el interior de unidades clausulares. Esta opción genera nuevas correspondencias entre el ámbito ideacional y el interpersonal: si una secuencia se empaqueta metafóricamente en una cláusula, esta asume el estatus interpersonal de proposición o propuesta, de forma tal que resulta argumentable: su contenido puede modalizarse y negociarse. Por ejemplo, en la instancia (i), E5 proposicionaliza declarativamente el contenido lógico de una secuencia causal en una cláusula relacional causativa:

- i. *Finalmente, propone*³³ *que los cambios políticos en las décadas anteriores fueron provocados por los progresos tecnológicos [en el campo [de los medios [de comunicación]]] y la unificación [de las empresas [de comunicación]]* (E5).

Con esta operación discursiva, el alumno empaqueta y cristaliza la relación lógica de manera experiencial, es decir, mediante el propio significado léxico del Proceso causativo, que se configura como un evento desplegado en un tiempo determinado respecto al momento de la enunciación. La experiencialización del vínculo lógico también es reforzada por el aporte semántico de la preposición

³¹ Para una descripción detallada de los sistemas ACTITUD, VALORACIÓN y FUERZA, véase Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. Continuum.

³² Sistema semántico interpersonal relacionado con los recursos para la valoración: para evaluar significados mediante la puesta en práctica de la apreciación, el juicio, el afecto o la graduación (Matthiessen et al., 2010).

³³ E5 se refiere al ensayo: *el ensayo propone que...*

que encabeza la circunstancia (*por*), en la que E5 reifica dos Procesos, con lo cual perfila dos Entidades causales: *progresos* y *unificación*.

A propósito de estas Entidades, es importante acotar que la selección de la forma objetivada *progresos* comporta efectos interpersonales en la gradación del sistema ACTITUD, puesto que implica, en su propio significado léxico, una Cualidad valorativa. Debido a la naturaleza prototípicamente nominalizada y abstracta del discurso académico, las Cualidades tienden a realizarse incongruentemente en él; aún más, los adjetivos evaluativos actitudinales pueden relacionarse sistémicamente con Procesos capaces de instanciarse de forma reificada en el texto (Hood y Martin, 2005). En (i), la Entidad *progresos* objetiva el significado de un Proceso que, a su vez, puede vincularse con la Cualidad actitudinal *mejor*. En su forma congruente, tal Proceso supone, necesariamente, la conceptualización valorativa de “avanzar, mejorar, hacer adelantos en determinada materia” (RAE, s.f.).

4.4. Significados textuales realizados por la MGI en la muestra

En el ámbito textual, las figuras metaforizadas como grupos nominales acceden a los sistemas de DETERMINACIÓN y REFERENCIA.³⁴ En consecuencia, la unidad incongruente se puede tratar y rastrear como un referente discursivo: ya sea como inespecífico o específico, o como no identificable o identificable. En este último caso, su identidad resulta recuperable para el lector (Halliday y Matthiessen, 2014). En las muestras analizadas, se advirtió la configuración de Entidades abstractas recuperadas en el texto mediante distintas expresiones referenciales anafóricas. Estas ostentan el estatus textual de identificabilidad, por cuanto remiten endofóricamente a un referente discursivo específico:

- j. *aunque esta crisis está seguramente globalizada, en visto (sic) de la multiplicación de los movimientos sociales, también señala su consustancia a la propia democracia representativa. Así pues, no se trata aquí de cuestionar profundamente esta [forma de] organización política, sino de repensar su estructura y funcionamiento, de ahondar en ella gracias a nuevas formas y mecanismos [[que pongan de relieve los temas [de la participación y la deliberación]]]* (E1).

En la instancia (j), E1 recurre a una referencia anafórica posesiva (*su consustancia a la propia democracia representativa*) para recuperar una figura reificada previamente y, de este modo, predicar información Nueva sobre uno de sus rasgos o facetas. Asimismo, E1 empaqueta una figura como una Entidad a la que premodifica con un Indicador (determinante demostrativo endofórico) y un Foco: *esta [forma de] organización política*, a fin de crear un hiperónimo que recupere un antecedente abstracto (*democracia representativa*).

El establecimiento de esta correferencia le permite al estudiante avanzar en la enunciación de su tesis al proponer una relación lógica de extensión, específicamente, de variación por reemplazo (*no*

³⁴ El sistema DETERMINACIÓN pertenece a la metafunción textual; participa en la premodificación nominal mediante Indicadores: los nombres pueden ser elementos específicos o inespecíficos. El sistema REFERENCIA, por su parte, tiene que ver con el estatus textual de una entidad discursiva en cuanto a su identificabilidad. Las opciones primarias de este sistema son elemento identificable (elemento que ya se conoce en el texto y se recupera) o no identificable (elemento nuevo que se presenta por primera vez en el texto). Para una explicación más pormenorizada, véase Halliday y Matthiessen (2014) y Quiroz y Martin (2021).

X sino Z). De esta forma, el alumno genera un contraste del tipo parte-todo en relación con el contenido remático de las dos cláusulas. El descarta la validez de la primera proposición, que implica la totalidad de la Entidad abstracta, para reafirmar, inmediatamente después, la validez de una proposición que focaliza dos aspectos o dimensiones particulares del referente discursivo: *no se trata aquí de [[cuestionar profundamente esta [forma de] organización política]], sino de [[repensar su estructura y funcionamiento]]*.

El otro efecto textual observado se relaciona con el modo en que los autores gestionan la creación de su texto. La MGI también motiva nuevas correspondencias entre las unidades de información ideacional y textual: la degradación de una secuencia a una cláusula genera una correspondencia con los patrones transitivos de la estructura clausular. En virtud de esto, aquella se integra en el dominio organizacional Tema + Rema, propio de la cláusula, y por extensión, en la organización Dado + Nuevo de la Unidad de Información. Asimismo, un grupo nominal producto de la objetualización de un contenido experiencial presente en el discurso previo puede operar en el dominio de una cláusula no congruente, y a tal grupo se le puede asignar un estatus textual de Tema. Esta reconfiguración articula, entonces, un patrón textual de Tema + Rema. Debido a que toda cláusula es también una unidad de información, la cláusula no congruente permite gestionar el flujo discursivo en términos de información Dada y Nueva (Halliday y Matthiessen, 2014).

En este sentido, toda cláusula se configura, en principio, como un mensaje que se relaciona con el desarrollo del texto. El Tema se configura como un anclaje o punto de partida de lo que se ha comunicado antes, de modo que aclara la posición de la cláusula dentro del texto, o sea, cómo se engarza dentro de la unidad semántica mayor. En consecuencia, la selección del Tema de cada unidad clausular determina el contexto local del mensaje en relación con el contexto general del texto dentro del cual opera (Ghío y Fernández, 2008). En la instancia (k), se observan dos Temas marcados con los cuales E5 da prominencia a dos significados circunstanciales que contextualizan e iluminan el contenido remático de cada cláusula:

- k. *Este ensayo explica las crisis [de la democracia] [en la época contemporánea]. **Para entender la situación actual**, es importante [[analizar los procesos históricos [[que han llevado a este momento]]]], específicamente, el desarrollo [de los sistemas [[que centralizan riqueza, poder, e influencia]]] ... **A causa de la concentración [de la riqueza, así como el poder y la influencia]**, [en un grupo pequeño de personas], [la gran mayoría de] la población [dl (sic) mundo democrático] están (sic) perdiendo su representación a aquellos [[que han centralizado los recursos y el control]] (E5).*

En el primer caso, E5 posiciona como Tema marcado una cláusula dependiente para destacar la referencia circunstancial (finalidad) que realza el significado de la cláusula dominante. En esta última, E5 realiza una propuesta a partir de la proyección impersonal de una idea. Como se observa en el ejemplo, E5 elabora (clarifica), mediante un grupo nominal complejo, un participante dispuesto en el contenido remático de la cláusula incrustada: *el desarrollo de los sistemas [[que centralizan riqueza, poder, e influencia]]*. Dicho grupo nominal incluye, a su vez, una cláusula incrustada como Calificador. E5 reifica el significado experiencial de este más adelante en el párrafo como mecanismo de anclaje para desplegar la proposicionalización de la tesis. El alumno metaforiza la figura para representar una Entidad causal en una circunstancia dispuesta como Tema marcado de la nueva cláusula. Así pues, primero resalta la circunstancia, que remite a información ya conocida por los lectores, y luego

completa la proposición declarativa con la enunciación del efecto derivado: *A causa de la concentración [de la riqueza, así como el poder y la influencia], [en un grupo pequeño de personas], [la gran mayoría de] la población [dl (sic) mundo democrático] están (sic) perdiendo su representación a aquellos [[que han centralizado los recursos y el control]]*.

Si bien la MGI contribuye a la distribución y el flujo informativo en el planteamiento de la tesis, E5 adiciona, como último elemento de la estructura remática, una circunstancia que reduplica el significado causal ya focalizado en el Tema. La reiteración en el Rema de un elemento ya adelantado en la estructura tematizada (marcada) obstruye la progresión temática, esto es, la integración esperable de información Nueva (Vargas, 2017). Así pues, E5 afecta el principio textual de informatividad y le resta fuerza argumentativa a su texto. Imprecisiones como la anterior dan cuenta de la importancia de asumir una perspectiva sistémica sobre el uso de los recursos lexicogramaticales en la realización de las fases y etapas del género meta.

En este sentido, se estima necesario trascender parámetros tradicionales de corrección gramatical de ítems aislados, a fin de (re)orientar la textualización de borradores desde consideraciones discursivas ligadas a repercusiones sistémicas en diferentes niveles del texto. El empleo efectivo de la MGI dependerá, por tanto, de su interrelación con otras opciones sistémicas dentro y fuera de la cláusula, no solo en el dominio ideacional, sino también en el textual e interpersonal.

5. Reflexiones finales

El análisis de muestras de estudiantes de español académico L2 desde un enfoque sistémico permite identificar opciones de realización lexicogramatical privilegiadas en relación con el contexto de situación y la práctica genérica meta. Entre las tendencias de realización, la MGI se reveló como un mecanismo activador de la textualización en la etapa introductoria del ensayo, particularmente en la enunciación de fases como la presentación del tema general y el asunto específico en que se enmarca el texto, la postulación de la tesis por defender, la declaración del objetivo que motiva la escritura del ensayo o el anuncio de la organización o estructura interna. Las instancias presentadas en el artículo han evidenciado la emergencia de distintos grupos nominales complejos a partir de reajustes de metaforización gramatical, los cuales contribuyeron a realizar fases genéricas léxicamente densas, y satisficieron diferentes funciones en el plano ideacional, interpersonal y textual.

Más que una estructura aislada, la MGI se ha presentado como un patrón abstracto y recursivo de reorganización semántico-sintáctica con implicaciones en distintos sistemas de la lengua, entre los que destacan el sistema VALORACIÓN, DETERMINACIÓN, REFERENCIA o TEMA. En este sentido, se reconoció un uso productivo del recurso para la objetualización conceptual y la creación de un lenguaje especializado y pertinente para el campo. También se identificó un aprovechamiento de la MGI para aumentar la objetivación discursiva a partir de la subespecificación de determinados participantes, así como para desproposicionalizar figuras y proposicionalizar secuencias en la elaboración argumentativa propia. Respecto a este último punto, se evidenciaron cláusulas relacionales configuradas a partir de la metaforización de figuras, lo que habilitó una realización sintética de proposiciones relevantes para el avance del desarrollo argumentativo.

Como señala Gutiérrez (2015), en términos de adquisición lingüística las realizaciones metafóricas se desprenden de mecanismos de regramaticalización, de modo que su uso pertinente emerge, en gran medida, de la capacidad de los aprendientes para recategorizar una experiencia ya semiotizada mediante el pensamiento abstracto y analógico. Lo anterior es propio de niveles avanzados

de escolarización y competencia comunicativa. Se piensa que el desarrollo de este recurso demanda procesos de alfabetización académica sistemáticos y enfocados en el aprendizaje de la lectura y escritura de géneros especializados. En esta dirección, la GSF resulta un modelo de orientación discursiva con herramientas conceptuales para la reflexión del profesorado de español académico L2: ilumina las relaciones intrínsecas entre forma, significado y función de patrones lexicogramaticales salientes en el registro académico. Ello supone un abordaje “desde arriba” (desde los niveles superiores del sistema) y en atención a necesidades comunicativas propias de las prácticas textuales escritas por la comunidad académica a la que se integran los aprendientes. La atención a determinadas formas o esquemas estructurales debe pensarse, más bien, como una consecuencia derivada de una motivación anclada en el significado.

Ciertamente, no se espera que el profesorado explicita todo el instrumental teórico de la GSF en una posible mediación didáctica con sus estudiantes; no obstante, el modelo podría guiar distintos ámbitos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. El análisis sistémico podría ser útil, por ejemplo, para encauzar la reformulación de borradores mediante una retroalimentación detallada y personalizada: enfocada en diferentes variables del registro académico y distintos niveles del discurso, y sensible a fenómenos atinentes a sistemas particulares. De igual forma, podría orientar la selección de muestras textuales, escritas o no por su alumnado, para la lectura intensiva, el análisis y la reescritura de modelos. Puesto que el género comunica significados realizados por la lexicogramática, su estudio crea un contexto “natural” para el aprendizaje del léxico y construcciones gramaticales en una L2 a partir de la conciencia funcional de las elecciones lingüísticas (Rojas-García, 2016b). Este tipo de reflexión pedagógica permitiría conjugar un énfasis tanto en la precisión gramatical como en la comunicación, al anticipar y destacar recursos gramaticales requeridos por los estudiantes para acometer una tarea discursiva dada (Toth y Davin, 2016). En suma, se considera que la reflexión sistémica contribuye a superar la visión tradicional, e insuficiente, de la corrección gramatical en el análisis de la textualización, toda vez que se privilegie una perspectiva relacionada con la mayor o menor adecuación discursiva en las opciones adoptadas por los aprendientes.

Bibliografía

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. Edición de Federico Navarro.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Grupo Anaya.
- De Santiago-Guervós, J. (2018). Cuestiones de puntuación. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional: estrategias gramaticales y discursivas*. Ariel Letras.

- Gentil, G. y Meunier, F. (2018). A systemic functional linguistic approach to usage-based research and instruction. En Tyler, A., Ortega, L., Uno, M. y Park, H. (Eds.), *Usage-inspired L2 Instruction. Research pedagogy* (pp. 267-289). John Benjamins Publishing Company.
- Ghío, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Waldhuter Editores.
- Gutiérrez, R. M. (2015). Metáfora gramatical en la representación y negociación del conocimiento. En Parodi, G. (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 273-292). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and Relations: Regrammaticizing Experience as Technical Knowledge. En J. Martin y R. Veel (Eds.). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 185-235). Routledge.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2014). *Introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hood, S. y Martin, J. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38(58), 195-220.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013767004>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59(2016), 116-125.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X16300252>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Lavid, J., Arús, J., y Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English*. Continuum International Publishing Group.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.
- Matthiessen, C., Teruya, K. y Lam, M. (2010). *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*. Continuum.
- Montero, S. (2019). Una aproximación cognitiva al valor referencial y cuantificador de los artículos. En I., Ibarretxe-Antuñano, T., Cadierno y A., Castañeda (Eds.). *Lingüística cognitiva y español L2/LE* (pp. 73-94). Routledge.
- Müller, V. (2019). Metáfora gramatical ideacional: Un recurso clave para la alfabetización avanzada y académica. *Revista Signos*, 52(99), 110-133. <https://scielo.cl/pdf/signos/v52n99/0718-0934-signos-52-99-00109.pdf>

- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicos. En Navarro, F. y Aparicio, G. (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Parodi, G. (2015). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi, G. (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 21-42). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Quiroz, B. y Martin, J. (2021). Perfil sistémico-funcional del grupo nominal en español: estructura, funciones discursivas básicas y organización sistémica. *Estudios Filológicos*, (68), 123-151. <https://www.scielo.cl/pdf/efilolo/n68/0717-6171-efilolo-68-123.pdf>
- Ramos-Méndez, C. y Sánchez-Quintana, N. (2019). Investigación en acción. En Muñoz- Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 641-654). Routledge.
- Real Academia Española (RAE). (s.f). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed., versión 23.6 en línea). Recuperado el 30 de enero de 2024, de <https://dle.rae.es>
- Rojas-García, I. (2016a). Género en lingüística sistémico funcional y en sociorretórica: apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 93-114. <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322246463005.pdf>
- Rojas-García, I. (2016b). Aportes de la lingüística sistémico funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educación y Educadores*, 19(2), 185-204. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83446681001.pdf>
- Romagnoli, A. (2018). Leer y escribir en la universidad. En Navarro, F. y Aparicio, G. (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 25-61). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Rottava, L. y Santorum, K. A. A metáfora gramatical ideacional e seus efeitos na escrita acadêmica. *Caderno Seminal*, (48), 245-280. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/77817>
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.
- Serrano, M. J. (2002). *Aproximación a la gramática del discurso del español*. LINCOM Studies in Romance Linguistics.
- Taverniers, M. (2017). Grammatical metaphor. En Bartlett, T. y O'Grady, G. (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 354-371). Routledge.

- Toth, P. y Davin, K. (2016). The Sociocognitive Imperative of L2 Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 100, 148-168.
https://www.academia.edu/23044073/The_Sociocognitive_Impertative_of_L2_Pedagogy
- Vargas, E. (2017). La textura del discurso: Consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir de la gramática sistémico-funcional. *Filología y Lingüística*, 43(1), 165-184.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/28756/28736>
- Vázquez, G. y Laca, B. (2021). Comunicación académica escrita en contextos universitarios. En De Santiago-Guervós, J. y Díaz, L. (Coords.). *Lingüística textual y enseñanza del español LE/L2* (pp. 230-245). Routledge.
- Zunino, C. y Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En Natale, L. (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Universidad Nacional de General Sarmiento.