

## La escritura académica: análisis textolingüístico

**Eija Ventola**

Institut für Anglistik und Amerikanistik  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Alemania

---

*El artículo aspira a clarificar los factores que son esenciales para que un texto resulte adecuado en su contexto social, cultural y lingüístico. Empieza con el análisis de un texto académico escrito por una estudiante en L2. Al analizar las interferencias, o sea "ex negativo", podemos apreciar cómo varios mecanismos pueden contribuir a la cohesión del discurso; son estos en primer lugar la referencia, los patrones textuales de tema y rema, la organización del discurso con los conectores, y, finalmente, el grado de condensación de la información a través del estilo nominal ("metáfora gramatical"). Aparte de estos mecanismos de cohesión interna, se muestra que la textualidad también es una función de la cohesión externa, o sea, del registro, concebido como sintonización del texto con el contexto, la situación comunicativa e interpersonal.*

*En una segunda sección, se discuten factores de la intertextualidad de los textos. Se ejemplifica la manera en que se establece la adhesión de un texto a un cierto género ("genre") a través de similitudes en el desarrollo textual. Finalmente, se sostiene que no son solamente los factores mencionados más arriba los que logran que un texto tenga éxito, sino que intervienen aquí también factores de ideología. Los mecanismos analizados más arriba, entre otros, se presentan para diseñar la perspectiva del autor ("point of view") textualmente, tanto como para adoptar y abogar cierta ideología y membresía en escuelas teóricas. Se sostiene que es indispensable que el escritor académico novato no solamente aprenda a manejar las técnicas textuales, sino también las estrategias para usarlas a nivel intertextual e ideológico.*

---

---

*This article sheds light on those factors which are essential for an article to be appropriate to its social, cultural, and linguistic context. In the first section, we analyze an academic text written by a second language student. By analyzing the interference errors, working “ex negativo” as it were, we can observe how discourse mechanisms such as reference, theme and rheme patterns, use of logical connectors to organize discourse, and finally the level of synthesis as demonstrated in the grammatical metaphors of nominal style all contribute to the cohesion of the discourse. In addition to these internal cohesion devices we will see that text is also a function of external cohesion, or register in the sense of the fine tuning of the text to its communicative and interpersonal context.*

*The second section discusses aspects of the intertextuality of texts. The way in which a text conforms to a certain genre will be revealed through the similarities in textual development. Finally, we will show that the above mentioned devices are not the only factors which make successful text but that ideological factors are also at play. The rhetorical devices we've analyzed and others serve to define the author's point of view as well as to take on and support a certain ideology and claim membership in a certain theoretical school. It is indispensable that a novice academic writer not only learn to work with theoretical techniques but also with the strategies necessary to employ them at an intertextual and ideological level.*

---

## 1. Introducción

¿Qué contiene un texto? Cada vez que se produce uno, seamos los únicos responsables de su creación o colaboremos con otros en ella, en todo momento sintonizamos varios elementos que garantizarán que nuestro texto, nuestra propia creación, resulte adecuada a quienes lo leerán, escucharán o colaborarán con nosotros en su elaboración. La mayor parte de las veces no estamos conscientes de este procedimiento de adaptación cuando operamos con contextos que nos son familiares o utilizamos las herramientas que hemos adquirido en el proceso de conformarnos como miembros de nuestra propia sociedad. En este caso, los términos técnicos para estos factores de “sintonización” constan de habilidades lingüísticas (fonología, ortografía, lexicogramática, semántica del discurso), orientación de registros, orientación genérica y orientación ideológica. El modelo necesario para analizar tal sintonía debe necesariamente trascender los modelos lingüísticos más convencionales; es decir, debe percibir el lenguaje como una ‘semiótica social’, noción sugerida por Halliday (1978). (Se recomienda al lector no familiarizado con el modelo sistémico funcional del lenguaje consultar, p. ej., Martin 1992, 1997; Eggins 1994 y Ventola 1987, 1988).

El objetivo de este artículo se centra en ¿qué contiene un texto académico? Me interesan en particular los casos de interferencia dentro de estos sistemas de ‘sintonía’; es decir, la interferencia que puede suscitar problemas en la comunicación. La interferencia puede obedecer, por ejemplo, al hecho de que el escritor utilice una segunda lengua sin el dominio que tiene de la primera y a su ‘calidad de miembro’ de determinados paradigmas científicos. En otras palabras, lo que ocurre en la ‘escritura académica’ cuando el autor de un texto no escribe en su lengua materna y, más aún, lo que sucede cuando su trabajo se evalúa a partir de un paradigma diferente. Estos elementos tienen probabilidad de influir en la forma en que se registra y evalúa su investigación en forma escrita.

Dale Carnegie, el instructor de fama internacional en comunicación efectiva, ofrece diversas técnicas que pueden usarse para convencer a otros de sus opiniones o para obtener la confianza de los demás. Al respecto, por ejemplo, ofrece seis formas para ‘agradar a los demás’ :

- Tener auténtico interés por el interlocutor
- Sonreír
- Recordar los nombres de las personas, ya que estos son las palabras más maravillosas para cualquier ser humano en su idioma.
- Saber escuchar bien, incentivar a los demás a hablar de sí mismos.
- Recordar que debe hablarse acerca de lo que a la otra persona interesa.
- Hacer sentir a los demás importantes, de forma sincera.

(Carnegie 1938:353)

Los manuales de instrucción para escribir un artículo académico exitoso suelen ser muy similares a la lista de Carnegie. Por ejemplo, Clanchy & Ballard (1983:73-4,117) acón-

sejan al escritor académico ser *ecuánime, analítico, objetivo, intelectual y racional*, en lugar de *impresionista, subjetivo, emocional y polémico*. El escritor debe utilizar un tono *serio, impersonal y formal*, y no *conversador, personal y coloquial*. Aun cuando estos manuales ofrecen consejos, difícilmente sugieren los medios para llevar a la práctica lingüística sus sugerencias. Por otra parte, de hacerlo, recurren a términos gramaticales simplistas. Clanchy & Ballard (1983:74) recomiendan que los escritores utilicen las *formas pasivas del verbo, pronombres y frases impersonales, palabras y frases calificativas, estructuras de enunciados complejos y vocabulario especializado*. Los manuales exhortan al escritor a usar un ‘buen estilo’, aun cuando las definiciones lingüísticas de ello sean hasta cierto punto ‘banales’, como se ilustra en los ejemplos que más adelante se presentan.

A good style depends upon your intelligence, imagination and good taste; upon sincerity, modesty and careful planning. Rhythm, while not essential, will make for easier reading, and badly constructed sentences may irritate readers and make them less receptive to your message. (Barrass 1982:86)

I keep emphasizing proper use of English, because most scientists have trouble in this area... All scientists must learn to use the English language with precisión. (Day 1979/89:2).

El investigador que ha adquirido muchos de estos libros llevará una cartera más ligera pero, cabría preguntar si la lectura de tales manuales habrá realmente mejorado sus textos académicos desde el punto de vista lingüístico.

El objetivo del presente artículo no radica en competir con estos libros de instrucción a través de la creación de una lista de cosas que yo, como lingüista, considero importantes para el escritor que desea la publicación de sus textos. Me parece antes bien que nuestra responsabilidad como lingüistas estriba en cobrar conciencia acerca de los elementos que presentan problemas en la comunicación académica y, habiendo determinado qué anda mal, afrontar como lingüistas el reto de analizar la forma en que podremos ayudar sobre todo a los autores académicos novatos, que no escriben en su lengua materna, a salvar los obstáculos y elementos que ocasionan dificultades.

Sugiero que procedamos a descubrir algunas de las causas de estos problemas mediante dos títulos separados: a) la **textualidad** y b) la **intertextualidad**, que se exponen en las secciones 2 y 3, respectivamente (el análisis cabal de los diversos aspectos que entraña el tema trasciende evidentemente el alcance de un artículo tan breve). Desde mi punto de vista, en la esfera de la textualidad se observa el funcionamiento del **discurso** y **registro**; es decir, la forma en que un texto se hace cohesivo y adecuado a su contexto. En el ámbito de la intertextualidad nos encontramos con el **género** (*genre*) y la **ideología** en operación; en otras palabras, en qué se asemejan los textos y cómo algunos de ellos llegan a ser más valorados que otros.

## 2. Textualidad: *discurso y registro*

### 2.1 *Los textos como discurso*

La textualidad se refiere a la cohesión del discurso, puesto que el texto no se forma mediante cláusulas con secuencias ordenadas y ortográfica y lexicogramaticalmente correctas (para una descripción y ejemplos, véase, p. ej., Enkvist 1974:7-10). De acuerdo con Halliday y Hasan (1976:1), el hablante de una lengua tiene la capacidad de decidir sin dificultades si el texto constituye un ‘todo unificado’ o tan sólo ‘una colección de enunciados que no guardan relación entre sí’. Consideremos si el Texto 1 tiene totalidad’.

Texto 1.

*Language is the set of rules to which all speech codes must comply, hut which speech codes are generated is a function of the system of social relations (Bernstein 1965:151 in Edwards 1976:35).*

*The ability to use language is characteristic of human beings. Each language, each dialect and even the particular way of speaking for each person is unique (Condon 1985:11).*

*Condon (1965:16) argues that words are defining something very different from the things they represent. No words can even accurately represent a thing, for things are dynamic and words are static (Condon 1985:18).*

*Yli-Renko (1993:14) argues that in cross-cultural communication in which a foreign language is the tool for information transfer, the interaction of language and culture is vital...*

El Texto 1 proviene del artículo para un seminario que escribió una estudiante en la etapa final de sus estudios en Finlandia sobre la lengua inglesa. Con base en la ‘construcción de un texto’, podemos imaginar la forma en que ella debió recurrir a las diversas publicaciones que había acumulado, cada una de las cuales contiene algunos fragmentos que aluden de manera general al tema de su interés, de suerte tal que al citar estos textos fuentes, ella creara, **o considerara estar creando**, un texto.

Esta falta de cohesión repentinamente deja de agradarnos a los lingüistas, en calidad de profesores; éste es por lo menos mi caso. Desde luego, parte de mi irritación radica en que me resulta problemático y me exige mucho tiempo leer y evaluar este tipo de textos. Por otra parte se encuentra la pregunta: ¿qué salió mal? Si el estudiante tiene aún dificultades para comprender en esta etapa qué son los principios fundamentales en la construcción de textos -que es lo que **hace a los textos ser discurso y que es lo que despierta nuestro interés en cuanto lectores de textos**, entonces, ¿en qué erramos nuestra enseñanza? ¿Acaso las escuelas y universidades, incluso en la actualidad, después de tantos años de pregonar la necesidad de textolingüística en los programas de

estudio, no prestan suficiente atención a **impartir al estudiante los mecanismos para crear textos a modo de discurso**? ¿Por qué al parecer fracasamos en nuestra labor?

La cuestión global se torna aun menos agradable al lingüista cuando nuestra, colegas de lingüística no inglesa se nos aproximan a solicitar nuestra ayuda para mejorar el uso del inglés de sus artículos, quizá porque se los regresaron para someterse a ‘revisión del lenguaje’ e ignoran qué hacer con éste; es decir, cómo escribirlo aceptablemente para su publicación. La responsabilidad, por consiguiente, recae en nosotros, como lingüistas, revisores del lenguaje y profesores de lenguas. ¿Sabemos en verdad qué hacer con estos textos académicos? ¿Sabemos en verdad cómo mejorarlos y hacerlos más aceptables para su publicación? El análisis lingüístico de revisiones realizadas a textos escritos en inglés de autores finlandeses, por correctores cuya lengua materna es el inglés, indica que dichas revisiones suelen limitarse a los niveles lexicogramáticos y ortográficos (véase Ventola & Mauranen 1990, 1991). De tal suerte que los problemas textolingüísticos permanecieron en los textos de los finlandeses y prevalecen como los problemas más graves que finalmente pueden ocasionar que se rechace la publicación del artículo. Los investigadores finlandeses admiten la dificultad que les representa escribir artículos científicos en inglés. Por ejemplo, cerca de 80% de los investigadores y alrededor de 90% de los estudiantes de posgrado de la Universidad de Helsinki desearían mejorar sus habilidades para escribir (véase el análisis de necesidades en Ventola & Mauranen 1992). La necesidad de ayuda es grave. ¿Cuáles son, por tanto, algunos de los mecanismos útiles que debemos impartir a nuestros escritores cuando hacen uso de una lengua diferente a la materna? ¿Cómo debemos enseñarlos?

## 2.2 *Mecanismos de cohesión en el discurso*

Primero, los mecanismos: ¿En qué nos centraremos? ¿Qué crea la cohesión en el texto? En virtud de las limitaciones de espacio, sólo describiré los siguientes mecanismos y su influencia en los textos: referencia, estructura *tema-rema*, conectores y ‘empacar/desempacar’ información (es decir, metáforas gramaticales; para más ejemplos de análisis, véanse, entre otros, Martin 1992, Eggins 1994). Usaré para el análisis el Texto 2, que es un fragmento procedente de un artículo académico en que se describe un experimento realizado por una académica finlandesa durante un curso de escritura (el artículo no se ha sometido a revisión del lenguaje). Primero se presenta el título del artículo, pero la subsección que en realidad permite mostrar la cohesión en este caso se titula ***procedure***. Las cláusulas se han numerado y organizado verticalmente para facilitar su consulta. La subsección consecutiva a la sección de ejemplos lleva por encabezado ***Assessment of subjects’ work orientations*** (Valoración de la orientación de trabajo de los sujetos).

Texto 2.

Título: *CONCEPTUAL MODEL CONSTRUCTION AS AN INDICATOR OF SUBJECTS (PRACTICAL) KNOWLEDGE STRUCTURES*

**Procedure**

- (1) *Subjects were individually tested and interviewed by the researcher.*
- (2) *Work orientation was diagnosed with different methods.*
- (3) *Firstly; the subjects were asked to construct on the blackboard a graphical representation of the information systems (=IS) development.*
- (4a) *Magnetic discs printed with concept labels were provided, together with blank discs and pencil for adding new concepts and concept linkages,*
- (4b) *and these were used to construct a representation of the individual's knowledge about IS development.*
- (5a) *During the construction process, the subjects were asked to think aloud*
- (5b) *and their construction process was videotaped.*
- (6) *Afterwards, the videotaped model construction was confronted and discussed with the researcher.*
- (7) *During the video-confrontation subjects were asked about reasons and arguments for their way of model construction.*
- (8) *The main criterion for the organization of the conceptual model describing IS development was also asked.*
- (9) *In addition to the task of conceptual model construction, subjects were instructed to answer to an open-ended question about the most important issues in the development of information systems.*
- (10) *At the end of the sitting subjects were interviewed about their working and learning histories and, furthermore, about their actual work situations.*

**Assessment of subjects' work orientations**

(J.A.E.)

El texto 2 se encuentra hasta cierto punto bien escrito; evidentemente, su autora no es una mera principiante. Sin embargo, contiene algunos problemas característicos de los escritores finlandeses. Comenzaremos por analizar la cohesión en términos de los aspectos relativos a la 'referencia'.

2.2.1 *Referencia*

Los escritores finlandeses suelen tener problemas referenciales en sus textos. Por referencia denoto el sistema lingüístico mediante el cual se introducen en el texto sus integrantes importantes, los referentes centrales, para ser después referidos (referencia también incluye la noción de 'referencia textual', lo cual no se considerará aquí; al respecto véanse, por ejemplo, Halliday & Hasan 1976; Martin 1992; Mauranen 1993).

Las relaciones de referencia muchas veces se realizan mediante artículos en textos (otras realizaciones incluyen los pronombres, nombres, etc.). En términos generales, los artículos indeterminados introducen los referentes centrales en el texto, mientras que los determinados llevan la cuenta de los integrantes.

El estudio de revisiones realizadas por correctores del idioma en el caso de textos redactados por escritores finlandeses indica que el uso del artículo es el problema más frecuente en la revisión de textos escritos por autores finlandeses (Ventola & Mauranen 1990:106). En virtud de que el idioma finlandés no recurre a la referencia mediante el uso de artículos, los escritores finlandeses suelen tener dificultades con ellos. La autora de nuestro ejemplo, el Texto 2, no es excepción en este sentido. Se advierte, por ejemplo, que en las cláusulas (1), (7), (9) y (19), el integrante *subjects* aparece sin el artículo determinado, en tanto que en (3) y (5a), el integrante se designa con *the subjects*. Sin embargo, no cabe duda de que con las codificaciones *subjects* y *the subjects*, la autora en realidad hace referencia al mismo integrante lingüístico, el cual, de hecho, se introdujo con anterioridad en su escrito. Por consiguiente, la referencia en este caso debe codificarse sistemáticamente como *the subjects* (o en otra forma referencial que indique que el lector tiene la posibilidad de suponer la identidad del referente). La misma incongruencia se presenta en las cláusulas (3), (4) y (8): *the information systems (=IS) development; IS development; IS development*. En (2) quizá cabría añadir un marcador referencial: *Their work orientation* para evitar que el lector pregunte: ¿la orientación de quién?. En (4) se introduce en el discurso el integrante *pencil*, sin el artículo indeterminado necesario: *a pencil*. La referencia que se hace en la cláusula (4a), *these*, también queda con cierto grado de ambigüedad.

Este tipo de cambios, incongruencias e imprecisiones en la selección de referentes puede confundir al lector en su interpretación acerca de la función de los integrantes en el texto. Aunque tales problemas se rectifican fácilmente en los escritos del autor, ya que cualquier corrector de estilo puede hacerlo, persisten dos preguntas. La primera, ¿cómo mejorar la comprensión del autor acerca de estos problemas? y, la segunda, ¿bastan estos cambios referenciales para mejorar la calidad del texto?

La respuesta a la primera pregunta se encuentra en el adiestramiento lingüístico. Los artículos en los cursos de lenguas no sólo deben introducirse como elementos gramaticales, sino como parte de un sistema más extenso que contribuya considerablemente a la creación y cohesión textual. La respuesta a la segunda interrogante debe sencillamente ser *no*. La sola referencia no garantiza un texto como un ‘todo unificado’. Por consiguiente, procederemos a introducir el siguiente integrante de la cohesión textual.

### 2.2.2 Patrones *Tema-Rema*

Aun cuando la autora del Texto 2 tiene amplia destreza para escribir, es posible que familiarizarla con las formas en que puede manipular su texto **temática** y **remáticamente**



le permitirá mejorar sus textos. En este trabajo se considerarán los patrones *Tema-Rema* a la luz de los trabajos realizados por algunos lingüistas de la Escuela de Praga (p. ej., los ‘patrones de progresión temática’ de Danes; Danes 1974) y algunos de los lingüistas sistémico-funcionales (los ‘temas textuales, interpersonales y experienciales’ - *textual, interpersonal and experiential themes*’ - [Halliday 1994], el ‘método de desarrollo’ - ‘*method of development*’ - [Fries 1981] y muchos otros; las mayúsculas que se utilizan en Tema y Rema denotan su función). Debido a que puede partirse del hecho de que el lector se encuentra familiarizado con estos principios, no considero necesario incluir descripciones ni explicaciones adicionales.

Al considerarlos Temas experienciales (*‘experiential/topical Themes’*) de las cláusulas en el Texto 2, advertimos que se eligieron varios elementos como punto de partida de las cláusulas. Por ejemplo, ‘**the subjects**’, ‘**work orientation**’, ‘**magnetic disks**’, ‘**the model construction**’ y sus ‘**tools**’. Las Remas al parecer exhiben diversidad semejante: ‘**researcher testing and interviewing**’, ‘**methods**’, ‘**graphical representation**’, ‘**blank disks and a pencil for adding concepts and concept linkages**’, y así sucesivamente. El resultado es que no se observa un ‘método de desarrollo’ claro ni un ‘patrón temático’ especial. ‘*The subjects*’ es quizá el mejor candidato para el método de desarrollo. Cuando la autora adquiera cierta destreza en lingüística de textos se percatará de las diversas posibilidades para manipular las estructuras tema-remas en sus textos, de suerte que con el tiempo podrá elegir una forma totalmente ‘orientada a los sujetos’ de desarrollar el texto, como el Texto 3, en que se reescribió el primer párrafo del Texto 2 con una orientación temática total hacia ‘Tos sujetos’.

Texto 3. (= la reescritura temática ‘orientada a los sujetos’)

- (1) ***The subjects** were tested and interviewed individually*
- (2) ***and their work orientation** was diagnosed using the following procedure.*
- (3) ***First, the subjects** were asked to construct on the blackboard a graphical representation of the information systems (= IS) development.*
- (4) ***Then, they** were provided with magnetic disks that contained concept labels, blank disks, and a pencil for adding new concept linkages —all of which were to be used to construct a representation of the individual’s knowledge about the IS development.*
- (5) ***The subjects** were thinking aloud during this construction process, which was videotaped.*

El enfoque en el Texto 3 se concentra ahora realmente en los sujetos, ya que incluso el investigador, el creador de todo el trabajo, ha quedado en el trasfondo. Obsérvese que el enfoque se crea conjuntamente a partir del sistema de referencia y el sistema de Tema que colaboran en el texto (véase también Ventola [1994] para ejemplos adicionales de este tipo de cooperación en los textos). No obstante, es posible que la autora haya elegido escribir una versión en la que la orientación comprenda tanto al investigador

(‘the researcher’) como a los sujetos(‘the subjects’) a modo de Temas, que es el caso del Texto 4 (o una versión en que ‘the researcher’ es el punto de partida del desarrollo, lo cual no se ilustra aquí).

Texto 4. (= reescritura temática ‘orientada al investigador y los sujetos’)

- (7) ***The researcher** tested and interviewed the subjects and also diagnosed their work orientation using the following procedure.*
- (3) ***First, the subjects** were asked to construct a graphical representation of the information system's (-IS) development on the blackboard.*
- (4) ***The subjects** were then provided with magnetic disks that had concept labels and blank disks and a pencil for adding new concepts and concept linkages—all of which were to be used to construct a representation of the individual's knowledge about the IS development.*
- (5a) ***They** were asked to think aloud during this construction process*
- (5b) *and **the researcher** videotaped this process.*

En esta demostración de reescritura se observa la forma en que la autora puede jugar con diferentes variaciones de los patrones Tema-Rema, los cuales, desde luego, no son aleatorios, sino adaptados más bien a lo que el autor considera como el ‘punto de partida’ de su mensaje y lo que quiere decir acerca de él (Halliday 1994). Esta ‘lógica’ se encuentra regulada por niveles más elevados del discurso (‘register’, ‘genre’ e ‘ideology’) que expondré más adelante en las secciones 2.3 y 3.

### 2.2.3 Conectores y organización del discurso

En la discusión previa acerca de los Temas no se prestó atención a los Temas textuales, aun cuando de hecho ocurren en el Texto 2, el cual, como se mencionó, es un fragmento textual relativamente bien organizado en que los conectores textuales sin duda permiten al lector percatarse de la forma en que la autora organizó el texto. A juzgar por estos conectores temáticos podemos observar que el desarrollo tiene organización temporal (*Firstly, Afterwards*) y adicional (*and*). Algunos de los Temas marcados en el Texto 2 original son adjuntos temporales (*During the construction process; At the end of the sitting*), en tanto que algunos son adicionales (*In addition to the task of conceptual model construction*). Los adjuntos por supuesto contribuyen al desenvolvimiento temporal y adicional de la lógica del texto, por cuanto sustentan el papel de los conectores temporales y adicionales, que se encuentran en posición temática o no temática.

No resulta difícil apreciar que la autora ha intentado, consciente o inconscientemente, construir el texto de acuerdo con **la forma en que el procedimiento se desarrolla en el tiempo**. La secuencia que crean los conectores y los temas marcados exhiben, al menos parcialmente, **‘cuáles son las fases del procedimiento’** y **‘cómo se desen-**

**vuelve el procedimiento**: (2) *Firstly*, (4a) *and*, (5a) *During the construction process*, (5b) *and*, (6) *Afterwards*, (7) *During the video-confrontation*, (9) *In addition to the task of conceptual model construction*, (10) *At the end of the sitting*. Los conectores que se presentan en posiciones no temáticas en el texto sustentan adicionalmente esta organización.

La autora tiene cierto grado de destreza para exhibir este aspecto relativo a la organización de la creación textual. No obstante, hay algunos puntos en que no ha llevado al máximo el potencial disponible. Considérese, por ejemplo, que comienza la secuencia con (2), *Firstly, the subjects were asked to...* y que el siguiente elemento organizativo no aparece sino hasta (4b), cuya función radica tan sólo en vincular (4a) y (4b), como en el texto 5.

Texto 5.

- (4a) *Magnetic discs printed with concept labels were provided, together with blank discs and pencil for adding new concepts and concept linkages,*
- (4b) *and these were used to construct a representation of the individual's knowledge about IS development.*

Las cláusulas (3) y (4a & 4b) guardan una relación temporal muy estrecha, si bien la autora dejó esta relación implícita, la cual no obstante puede hacerse explícita; en este caso, mediante la redacción que se presenta en el Texto 6.

Texto 6.

- (3) **First**, *the subjects were asked to construct a graphical representation of the information systems (-IS) development, using the blackboard.*
- (4a & 4b) **Then**, *they were provided with magnetic disks that contained concept labels, blank disks, and a pencil for adding new concepts and concept linkages—all of which the subjects used to construct a representation of the individual's knowledge about the IS development.*

En la cláusula (8), *The main criterion for the organization of the conceptual model describing IS development was also asked*, nos encontramos con un marcador desafortunadamente colocado denotando la forma en que se desenvuelvan las ‘fases del procedimiento’; es decir, *also*. La estructura Tema-Rema de la cláusula no se logró con mucho éxito en ella, ya que el Tema es denso e incluye información ‘nueva’, mientras que la Rema se encuentra prácticamente vacía (y consiste tan sólo de este conector y el proceso verbal). En la reescritura, dicho conector podría afrontarse de una u otra forma, y es sólo así que aporta el énfasis correcto para indicar el desarrollo, además de que únicamente de este modo funciona en conjunto con los otros marcadores.

Texto 7.

- (7) ***During the video-viewing*** subjects were asked about reasons and arguments for their method of model construction.
- (8) ***Further***, the subjects were asked to name what they thought was the main criterion for the organization of the conceptual model describing the IS development.

He realizado conscientemente el esfuerzo de elucidar la forma en que los conectores (conjunciones y adjuntos léxicos) sustentan al máximo la estructuración del texto. Podemos instruir a los autores no nativo-hablantes del idioma en que escriben a utilizar conectores y otros medios para lograr que las estructuras globales y locales del texto sean claras para el lector. Desde luego, siempre existe la posibilidad de que el autor use conectores en exceso y produzca un texto difícil de comprender. Sin embargo, en investigaciones previas (Ventola & Mauranen 1990; Mauranen 1993) se ha encontrado que los escritores académicos finlandeses no suelen abarrotar sus textos con conectores explícitos por cuanto tienden a dejar implícitas, con demasiada frecuencia, las relaciones lógicas y organizativas textuales. De acuerdo con Hind (1987), se inclinan a ser autores 'responsables hacia el lector' (*'reader-responsible' writers*); es decir, autores que esperan que el lector descubra la organización lógica del texto (cf. autores 'responsables hacia el autor' (*'writer-responsible' writers*) que proporcionan orientación metatextual explícita en la lectura del texto).

#### 2.2.4. Metaforización gramatical - 'empacar y desempacar' información

El siguiente factor, y el último de los factores del discurso que se contemplará en este artículo, se conoce comúnmente como **nominalización** o, para utilizar un término que en realidad trasciende este concepto tradicional, **metáfora gramatical** (véanse, p. ej., Halliday 1994; Ravelli 1988; Halliday & Martin 1993; Ventola 1996). Este factor puede complicar las cosas innecesariamente en textos académicos, debido a que los elementos que en realidad deberían constituir procesos dinámicos se toman en integrantes estáticos. Todo texto académico incluye numerosos ejemplos de metáforas gramaticales, y el Texto 2, el texto ejemplo, no es la excepción. Para resaltar estas metáforas, se presentan en el texto 8 en negritas, en el primer párrafo del Texto 2.

Texto 8.

#### **Procedure**

- (1) *Subjects were individually tested and interviewed by the researcher.*
- (2) ***Work orientation*** was diagnosed with different methods.
- (3) *Firstly*, the subjects were asked to construct on the blackboard a ***graphical representation of the information systems (=IS) development.***

- (4a) *Magnetic discs printed with concept labels were provided, together with blank discs and pencil for adding new concepts and **concept linkages**,*
- (4b) *and these were used to construct a **representation of the individual's knowledge about IS development**.*
- (5a) *During the **construction process**, the subjects were asked to think aloud*
- (5b) *and their **construction process** was videotaped.*

El texto 8 (que es igual al texto 2) no tiene una frecuencia demasiado molesta de metáforas gramaticales. Sin embargo, el proceso de lectura tal vez se facilite al ‘desempacar’ estas metáforas, como sucede en el Texto 9, aun cuándo podríamos al mismo tiempo hacer peligrar la naturaleza académica del texto.

Texto 9.

#### **Procedure**

- (7) *The researcher tested and interviewed the subjects individually.*
- (2) *She used the following methods to diagnose **how the subjects oriented to their work**.*
- (3) *First, the subjects were asked to **represent graphically** on the blackboard **how they perceived that the information systems (=IS) developed**.*
- (4a) *Then, the subjects were provided magnetic disks that included concept labels and blank disks as well as a pencil for adding new concepts and indicating **how concepts are linked**.*
- (4b) *—all of these were used to **show what the individual knows about the IS development and how s/he represents it**.*
- (5a) *The subjects were asked to think aloud while they were constructing the model*
- (5b) *and the researcher videotaped them.*

El deseo de ‘desempacar’ información en el texto depende del tipo del lector para el cual se escribe el texto (éste es un factor de registro, más específicamente la cuestión de ‘tenor’, que se analizará en la sección 2.2). El autor también puede seguir otra trayectoria en el proceso de escritura. En lugar de ‘desempacar’, puede ‘empacar’ muy densamente la información en el texto. El Texto 10 le da una impresión al lector de este tipo de realizaciones metafóricas de gran densidad en textos académicos. Las metaforizaciones añadidas se presentan en negritas, en tanto que las metáforas originales, que aparecieron en el Texto 8, se encuentran en negritas y subrayadas.

Texto 10.

#### **Procedure**

- (1 + 2) *The **testing** and the interviewing of the subjects plus the **diagnosis of their work orientation** was carried out by using different methods.*

- (3) *The **first stage** involved the **subject's construction** of a **graphical representation** of the **information systems (=IS) development** on the blackboard.*
- (4a) *The **next step** was the **provisión** of magnetic disks with concept labels attached, blank disks, and a pencil for the **addition** of new concepts and **concept linkages***
- (4b) *—all of which were used for the **construction** of a **representation** of the **individuáis knowledge** of the **IS development**.*
- (5a) *The subjects followed the researcher's **request** to think aloud during the **construction process***
- (5b) *and at the same the **videotaping** of the **construction process** took place.*

El texto es ahora denso desde el punto de vista léxico, al tiempo que se ha tornado más difícil de leer, al menos para el novato en este ámbito. Este efecto obedece principalmente a la inclusión de metáforas gramaticales en el texto. Muchos escritores científicos han adoptado inconscientemente (o se les ha enseñado a hacerlo) este tipo de 'estilo' muy denso al escribir sobre sus investigaciones. Pero quizá amerite cuestionar si no estamos de hecho complicando innecesariamente las cosas. Es claro que no podemos deshacernos del todo de las metáforas gramaticales en textos científicos, ni tampoco deseamos hacerlo, puesto que la metaforización desempeña funciones textuales importantes. Por ejemplo, 'empacar' información en posiciones temáticas nos permite captar los aspectos esenciales del discurso precedente, evitar repeticiones y proporcionar información 'nueva' en la porción remática de la cláusula. Sería del provecho de los autores adquirir conocimientos acerca de cómo metaforizar textualmente, con objeto de saber en qué momento 'empacar' y 'desempacar' la carga de información en el texto **cuando así se requiera**.

Para concluir la exposición acerca de la cohesión del discurso, me gustaría señalar que este texto se seleccionó al azar del material que he recabado de varios cursos de escritura académica organizados para escritores finlandeses. En otras palabras, no había motivo para elegir precisamente este texto. El objetivo de mi ejercicio ha sido demostrar cómo puede manipularse un texto lingüísticamente y mejorarse en cuanto texto. Nosotros los lingüistas sabemos razonablemente bien lo que permite que un texto funcione: su construcción a modo de discurso cohesivo y efectivo. ¿Por qué no ha llegado este conocimiento a los escritores, a los novatos así como a los avanzados? ¿Por qué no se ha filtrado este conocimiento acerca de la cohesión del discurso en el sistema educativo de los escritores a partir de temprana edad?

## **2.2. Los textos como registro**

La **textualidad** del texto no sólo es posible con hacerlo internamente cohesivo; el texto debe también poseer cohesión externa. Con ello quiero decir que deben sintonizarse los

factores de **registro**; es decir, qué precisa el **contexto de la situación** a modo de realizaciones adecuadas. En la lingüística sistémica-funcional, los factores de registro suelen denotarse en términos de **campo**, **tenor** y **modo** (*'field'*, *'tenor'* y *'mode'*). Dichos factores se perciben como algo que radica en la esfera semiótica del estudio del lenguaje, pero sólo a través de realizaciones lingüísticas. De aquí que siempre que se intentan describir estos factores, y su repercusión en el texto, la tarea se dificulta en extremo, ya que se intenta describir algo que sólo es observable mediante ejemplificaciones abstractas del texto. Ensayaré abordar la explicación con el uso de una metáfora.

Pensemos en el factor de registro como una gota de lluvia que cae en un lago finlandés. Cuando comienza a llover, cae primero una sola gota sobre el agua y produce ondas. De la misma forma, cada una de las variables del registro influye en las realizaciones lingüísticas del texto. El efecto de la gota no se percibe en un solo punto. Los anillos que crea se expanden a través de la superficie del agua. De manera semejante, la influencia de la variable del registro se adentra en el texto. Con el tiempo se debilita el efecto de la gota y en algún momento se desvanece. Cuando comienza a llover copiosamente, se forman varios anillos en la superficie del agua y cada vez resulta más difícil indicar cuál anillo fue formado por cuál gota. Los anillos individuales se intersectan entre sí e, inevitablemente, irrumpen la superficie llana de agua. De igual forma, cualquier opción en cuanto a *field*, *tenor* o *mode orientation* tiene sus propias repercusiones en las realizaciones lingüísticas del discurso a medida que el texto progresa. El efecto de una opción quizá no perdure en la totalidad del texto, al tiempo que los frutos de cada variable del registro se tomarán más difíciles de aislar. Sin embargo, el efecto global es tangible. Intentaré demostrar el efecto que producen las opciones de las variables de registro a partir de opciones inadecuadas de *field*, *tenor* y *mode* en la reescritura de la primera parte del Texto 2, primero como Texto 11 y a continuación como Texto 12.

Texto 11.

### **Procedure**

- (1) *You know, I tested each of these blokes and asked them questions.*
- (2) *I tried to figure out their work orientation in different ways.*
- (3) *First, I asked them to go the blackboard and represent graphically how they would construct the information systems (=IS) development.*
- (4a) *Then I handed them magnetic disks printed with concept labels, together with blank disks and a pencil so that they could add new concepts and some links between the concepts,*
- (4b) *and I used these to construct a representation of what an individual might know about the IS development.*
- (5a) *I asked them to think aloud, while they were doing this*
- (5B) *and I videotaped them.*

Éste es esencialmente el mismo procedimiento en términos *de field*, pero dicho en esta versión de manera informal a un colega amigo. Los trazos de la orientación de este tenor se perciben a través del texto en las realizaciones lingüísticas interpersonales. Sin embargo, el Texto 2 podría manejarse de otra forma, la cual he intentado ilustrar en el Texto 12, en que algo ha cambiado en la orientación de *field*, pese a que los elementos léxicos se mantienen virtualmente iguales.

Texto 12.

**Procedure**

- (1) *It was necessary to test the subjects individually and entice them to be talkative.*
- (2) *Different methods had to be involved in order to find out their work orientation.*
- (3) *Firstly, by using the blackboard, they were compelled to display graphically their representation of the information systems (=IS) development.*
- (4a) *They had to take the magnetic disks coded with concept labels that were handed over to them, and blank disks and a pencil for scribbling new concepts and concept linkages,*
- (4b) *and these were used to reveal the individual's knowledge about the IS development.*
- (5a) *During this process, the subjects were told to express their thoughts aloud*
- (5b) *and their actions were videotaped.*

En el texto 12 es posible considerar que 'Tos sujetos' y 'Tos objetos' no intervienen ya en un registro científico, pues parecen capturar un campo conceptual distinto. Nunca he escrito una novela policiaca, pero al reescribir he intentado aprehender algunos de los procedimientos que las agencias de servicios secretos en el mundo usan, o han usado, para el lavado de cerebro. El género (*genre*) ha cambiado, y este nuevo género manipula la orientación *de field* para sus propios fines aunque, desde el punto de vista léxico, el Texto 12 se asemeja al 2. Pero nos alejamos del estudio del texto como instancia: el centro de la atención ya no es un solo texto, sino varios textos; textos del mismo tipo y de diferentes tipos. Comenzamos a ver el texto también como realización de la intertextualidad.

### 3. Intertextualidad

Hasta ahora he analizado y ejemplificado factores de textualidad; los factores que cobran importancia vital cuando se da la realización concreta de un texto. Sin embargo, los textos son como la miel de un panal determinado: no tenemos suficiente conocimiento acerca de lo que las abejas hacen con la miel para identificar su procedencia de



cierto panal. Como lingüistas, empero, tenemos suficientes conocimientos acerca de los textos y su **intertextualidad** para clasificar los textos en **géneros** (*genres*) particulares.

### 3.1. *Los textos como género (genre)*

¿Cómo se efectúa esta clasificación genérica? ¿Cómo se relacionan los textos con otros textos? El proceso de reconocer las características que denotan a los textos como miembros de una categoría genérica se facilita cuando consideramos ‘parodias’ de género o alguna suerte de casos ‘fracasados’ de género.

Comencemos con las parodias. En este caso nos referimos a la situación en que aun cuando las calificaciones genéricas parecen ser compatibles, las opciones preseleccionadas adecuadas de *field*, *mode* y *tenor* de alguna forma se han ‘extraviado’ en el proceso de generación textual. Por consiguiente, hay algunas disparidades en nuestras expectativas de género y realizaciones de registro, en tanto que nuestras expectativas de género, en cuanto lectores, nos ‘descarrían’.

En un congreso de lingüística en Finlandia, los organizadores prepararon para los participantes la ‘parodia del sauna’ que se presenta en el texto 13<sup>1</sup>. La manipulación de género y registro se explica por sí mismo.

Texto 13.

*The Organization in Discourse sauna crew would like to welcome you on board and to wish you a pleasant ride. To make sure that your ride goes smoothly, we would like to introduce some safety regulations concerning the sauna itself The seats in the sauna are neither numbered nor adjustable. There are no seat-belts to arrange for your safety, either. Note that smoking is not allowed during sauna. In case the temperature reaches an unbearable stage, there is a separate oxygen supply which is operated by opening the latch of the window. If this is not of any help, you should use the emergency exits which lead to the terrace. We thank you for choosing the sauna evening, and hope to see you again on our ride back to the city at 11 pm.*

Preferiría ver el género a modo de similitudes en el desarrollo de los textos, por cuanto constituye la base que nos permite clasificar a los textos como del mismo tipo (véase Martin 1992 y Eggins 1994 para una descripción más detallada y ejemplos de análisis adicionales). En el ejemplo anterior se observa que algunas veces es posible utilizar intencionalmente cualidades genéricas y de registro para crear efectos humorísticos. Sin embargo, en el contexto académico no es usual encontrar ‘parodias’ de este tipo. En ocasiones nuestros estudiantes escriben acerca de cuestiones que a nuestro juicio no corresponden a textos académicos, pese a que su intención no era la parodia,

pudiendo antes bien caracterizarse como ‘cambio de código en el género’. Sin embargo, lo que parece ser un problema común para el escritor novato de textos académicos es que no satisface todos los requisitos del desarrollo genérico (pues faltan algunas partes) o que, de alguna forma, algunas porciones del texto se realizaron de manera que no resultan satisfactorias desde el punto de vista genérico.

Las cuestiones genéricas revisten importancia en la valoración y evaluación de los textos, y se relacionan con ‘cierto conocimiento compartido’ acerca de la naturaleza de otros textos del mismo tipo; en otras palabras, con el concepto de ‘género’ (*genre*). Cuando el estudiante escribe ensayos, no escribe parodias, pues sabe que el texto se evaluará para el curso correspondiente. En el proceso de evaluación, los evaluadores prestan atención (consciente o inconsciente) a las características de género que esperan encontrar, y anotan comentarios a los estudiantes con respecto a estos factores genéricos. El estudiante, se espera, podrá así mejorar sus textos (o, al menos, sus futuros textos). El siguiente ejemplo, el Texto 14, muestra la forma en que una estudiante logró mejorar la conclusión de su ensayo después de una discusión entre profesor y alumno acerca de lo que debe incluir la conclusión (aunque dista de ser perfecta, constituye al menos una mejoría).

Texto 14.

**Conclusion**

*It seems to be that genitive structures are very much used in pre-modification in the advertising language. Also the fact that advertising language is very adjectival seems to be true, although based on such minor study, too heavy generalizations should not be made. This gives only some idea of what the advertising language of today is like.*

**Conclusion**

*The above analysis makes it clear that there are at least three different types of cosmetic advertisements. First, there are the ones with an illustration and the brand-name. Secondly, there are advertisements resembling features of a magazine. The third type is an advertisement with a text and an illustration. Here only the third type was studied in more detail. This type can be further divided into two types: a scientific-looking advertisement, and an advertisement with a more colloquial lexis.*

*As for the language in cosmetic advertisements, it seems to be that the complexity of the language can be found only on the level of lexis, although not all advertisements use complex lexical structures. In pre-modification adjective clusters are most commonly used, although genitive structures are almost as common as adjectives. However, it should be kept in mind that as these findings are based on such a minor study, too heavy generalizations should not be made. This gives only some idea of what the advertising language of today is like.*

El sistema educativo en Finlandia ha prestado hasta cierto punto poca atención a la enseñanza de la escritura en finlandés y lenguas extranjeras. No ha sido sino hasta en fechas recientes, a finales de los años ochenta y noventa, que se ha dirigido el enfoque a problemas de redacción. Por consiguiente, se han realizado varios experimentos de escritura, siendo ejemplo de uno de ellos los programas del proceso de escritura que se han incorporado en la escritura escolar. Sin embargo, desde mi punto de vista, también son necesarios los métodos orientados al género, cuyo aprendizaje, aunado al de la calidad intertextual de los textos, como miembros de un género, son de provecho para el escritor. No obstante, la incorporación de perspectivas textuales e intertextuales en los programas de grado en las universidades precisa más labor lingüística; es decir, mayor conocimiento acerca de la forma en que los textos se construyen como discurso, registro y género (*genre*). Empero, aun cuando se contemplen estos aspectos de la escritura académica restará un ámbito problemático más de la intertextualidad, que debe también considerarse en la discusión de los artículos escritos. Este ámbito es la ideología.

### 3.2 *Los textos como ideología*

Mi análisis sobre la ideología tendrá dos encabezados separados: ‘punto de vista’ e ‘ideología propiamente’. En este sentido no intentaré definir estos conceptos en términos teóricos, sino tan sólo los utilizaré para auxiliar la comprensión de la forma en que se usan las estructuras lingüísticas (fonológicas, léxico-gramaticales y semántico-discursivas) para exponer un punto de vista a otras personas o para manipular, en forma sistemática, a otros hacia las posturas ideológicas del autor. Aunque se ha iniciado trabajo en este campo, la ideología es aún relativamente difícil de aprehender en términos precisos; p. ej., cómo se construyen los textos ideológicamente. En este apartado se presentan algunas sugerencias de la manera en que algunos patrones semánticos del discurso (p. ej., Tema-Rema, conectores, cohesión léxico positiva/negativa) pueden percibirse como realizaciones de ciertas perspectivas ideológicas.

#### 3.2.1 *Punto de vista*

He mostrado con mis ejemplos anteriores de texto la forma en que el escritor puede abordar el mismo tema de muchas formas distintas. La mayor parte del tiempo, el escritor desea transmitir una idea, presentar una interpretación, proporcionar su **punto de vista**. La insistencia en el punto de vista personal es mucho más sencilla en la escritura que en, por ejemplo, la interacción frontal.

En la interacción oral, nuestro interlocutor puede cuestionar de inmediato nuestro punto de vista, el cual deberemos negociar, junto con su aceptación, ante él. Como hablante no nativo en una conversación con numerosas personas es posible que no surja

la oportunidad de transmitir nuestro punto de vista, en tanto que la oportunidad de que cada uno lo haga cambia a tal velocidad que al momento de querer exponerlo, uno se percata que ha cambiado el tema y se ha perdido la posibilidad de hacerlo.

Al escribir se tiene tiempo para desarrollar el punto de vista cuando se construye el texto. La reacción del lector sólo puede ser retrospectiva. Si el artículo le desagrada, quizá no termine de leerlo; tal vez no concuerde con algunas de sus partes y anote comentarios críticos al respecto en los márgenes y, más adelante, en sus propios artículos; o pudiera ser que realice una reseña y rechace del todo nuestro punto de vista.

En los siguientes ejemplos, los Textos 15 y 16, se muestra al lector la forma en que el escritor puede variar su punto de vista en el texto. El primero no es un texto académico, procede de un folleto en que se describe el pabellón de pesca de Alejandro III (emperador de Rusia y gran duque de Finlandia en el siglo XVIII), ubicado en Langinkoski, cerca de Kotka, Finlandia.

Texto 15.

*The Imperial Fishing-Lodge*

*The fishing-lodge was built on the banks of the Langinkoski rapids in 1889 at the wish of Alexander III, Emperor of Russia and Grand Duke of Finland.*

*The lodge was designed by the Finnish architect Magnus Schjerfbeck.*

*From St Petersburg to Langinkoski the imperial family travelled by ship. At the lodge they led a simple life, fishing, playing with the children etc.*

*With its original furniture the lodge shows the modest ways of the Russian emperor and his family in Kotka.*

*After the Emperor's death in 1894, the dowager empress, Danish bom Dagmar (Maria Feodorova) never visited Langinkoski again*

*Having lost its purpose, the lodge started to deteriorate. A group of private citizens saved the lodge by founding a museum society in 1933.*

Descubrí, por así decirlo, el Texto 15 con un amigo lingüista, y comenzamos a jugar con él. Cualquier revisor de estilo, hablante nativo del idioma, podría corregir los diversos errores gramaticales y ortográficos del texto. Pero consideramos que el texto también podría ‘mejorarse textualmente’, ya que no parecía tener un punto de vista con desarrollo específico, al tiempo que la cohesión tampoco se nos antojaba adecuada. En el texto 16 se observan nuestros intentos rápidos por dar un desarrollo lingüístico al texto, por lo menos hasta cierto punto, mediante el uso de los mecanismos cohesivos que se discutieron en el apartado 2, acerca de la Textualidad. Los Temas tópicos se presentan con negritas en el texto.

Texto 16.

*The Imperial Fishing Lodge*

*The fishing lodge was built on the banks of the Langinkoski rapids in 1889. It was a fulfilled wish of Alexander III, Emperor of Russia and Grand Duke of Finland.*

*It was designed by the Finnish architect Magnus Schjerfbeck.*

*The lodge and its original furniture show the modest way the Russian Emperor and his family lived in Kotka.*

*The imperial family travelled by ship from St Petersburg to Langinkoski.*

*They led a simple life at the lodge, fishing, playing with children, etc.*

*After the Emperor's death in 1894, the dowager empress, Danish-born Dagmar (Maria Feodorovna), never visited Langinkoski again.*

*As the lodge no longer served its original function, it started to deteriorate. It was saved by a group of private citizens when they founded a museum society for its restoration in 1933.*

Podríamos haber realizado modificaciones más radicales. Pero lo que hicimos, al intentar mejorar el texto mínimamente, fue estructurar un **punto de vista más claro**, destacando o colocando en primer término al **pabellón** y el **emperador**; en otras palabras, intentando capturar, en temas y remas, la forma en que ambas entidades se entrelazaron entre sí. Desde luego, la manipulación de Tema-Rema sólo constituye una parte de la realización del punto de vista. Sin embargo, aun en un texto tan breve podrían también haberse incorporado otros patrones lingüísticos con fines ideológicos. De hecho, la versión alemana del folleto acerca del pabellón de pesca presenta la perspectiva temporal histórica con mayor claridad que los Textos 15 y 16.

Pese a que no he ilustrado el punto de vista funcional en un texto académico, espero que el lector comprenda su importancia en contextos académicos. Este tipo de aproximación es naturalmente posible en textos científicos, e incluso deseable desde la perspectiva retórica. Pero es necesario enseñar al escritor novato a usarlo para la presentación de sus puntos de vista en la manera más efectiva posible. Este tipo de enfoque les permitirá vender sus ‘productos’ —su investigación, sus publicaciones académicas—, a editoriales internacionales. Sin embargo, la competencia es álgida en el mundo académico, ya que aun el uso de estrategias de ‘punto de vista’ no siempre ayuda, y de aquí procedo a lo que antes designé ‘ideología propiamente’.

### 3.2.2 *Ideología propiamente*

El obstáculo más grande que debe salvar el investigador estriba en que se publique su artículo. Es de todos sabido que resulta hasta cierto punto sencillo publicar artículos en las memorias de conferencias o en las series particulares a cada división, pero estas jurisdicciones no siempre gozan de alta estima. El aplauso final se obtiene cuando se logra vender el producto a una publicación de prestigio internacional, sea una revista o libro. En la actualidad, los departamentos administrativos de las universidades cuentan

el número de estas publicaciones, así como cuántas referencias o citas se hacen a los artículos que hemos publicado con validez internacional. Imagino que no transcurrirá mucho tiempo para que se nos pague conforme a tales estadísticas. Sin embargo, desde mi punto de vista, todo ello es en cierto grado peligroso, porque todos estos procedimientos entrañan aspectos ideológicos.

Mencioné que un texto es como la miel de un determinado panal; se reconoce como producto de ese panal por su color, sabor, y así sucesivamente. En cuanto escritores académicos, somos como las abejas, pertenecemos a ciertos panales lingüísticos y producimos textos que pueden reconocerse como los de ese panal.

Nuestra calidad de miembros de un panal quizá resulta más obvia cuando participamos en una conversación. Gilbert y Mulkay, en su libro *Opening Pandora's Box. A sociological analysis of scientists' discourse* (1984), analizan este fenómeno en detalle, y afirman que cuando los científicos, microbiólogos en su caso, escriben los resultados de sus experimentos, recurren al **repertorio empiricista**.

Empiricist discourse is organised in a manner which denies its character as an interpretative product and which denies that its author's actions are relevant to its content (Gilbert & Mulkay, 1984:56)

Sin embargo, cuando los mismos científicos describen la manera en que realizaron los experimentos y comparan su trabajo con otros realizados en su campo, utilizan el **repertorio contingente**.

...scientists\* actions [are] no longer generic responses to the realities of the natural world, but [are seen] as the activities and judgements of specific individuals acting on the basis of their **personal inclinations** and **particular social positions**. (Gilbert & Mulkay 1984:57; my emphasis)

Bien pudiera ser que, al decir de Gilbert y Mulkay, los integrantes de las 'ciencias exactas\*' por lo general intentan ocultar su calidad de miembros de un panal particular tras la cortina de la 'objetividad\*'. Pudiera ser que nosotros, como lingüistas, y en este caso representantes de las 'ciencias sociales\*', tengamos menos escrúpulos en cuanto a mostrar la credencial que nos acredita como miembros de un panal determinado, lo cual en ciertas instancias nos puede abrir las puertas para que nuestros artículos se publiquen con más facilidad, adquiramos puestos importantes con mayor simplicidad, etc. Nuestro panal al parecer valora nuestros textos. No es sino cuando intentamos incurrir en los **límites** de otro panal que surgen problemas.

Aunque los escritores académicos algunas veces son muy modestos e implícitos al anunciar el panal del cual son miembros, no obstante se les suele categorizar en panales, sea personal o impersonalmente. El Texto 17 muestra cómo el tipo de realizaciones lingüísticas que he mencionado (tema-rema, conectores, etc.) se utilizan con suma eficiencia en un texto en que se asigna a los lingüistas a diferentes panales. El fragmento

se ha abreviado, y ello se indica con puntos suspensivos. Los elementos en negritas y subrayados representan los aspectos cruciales para asignar a los lingüistas a un panel determinado (de aquí que no aparezcan en el original).

Texto 17.

#### *APPROACHES TO LANGUAGE STUDY*

*There are **many existing approaches** to the study of language, so why do we need CLS [=critical language study]? Because, while each of the approaches which I review below has something to contribute to CLS, they all have **major limitations** from a critical point of view...*

#### *Linguistics*

*The term **linguistics** is used ambiguously within the mainstream: **it** sometimes refers to... but **it** sometimes refers to... **Linguistics** has won widespread... **It** has done so by developing... **However**, the achievements of linguistics have been bought at the price of a **narrow conception of language study**...*

#### *Sociolinguistics*

***Sociolinguistics** has developed... **Sociolinguistics** has shown systematic correlations... **It is thanks to sociolinguistics that**... **But** sociolinguistics is **heavily influenced by 'positivist' conceptions**...*

#### *Pragmatics*

***Anglo-American pragmatics** is closely associated with analytical philosophy... The **main weakness** of pragmatics from a critical view is **its individualism**... Pragmatics is **also limited** in having...*

*Ultimately, **CLS** is probably best understood not as just another approach to language study which complements those I have referred to by highlighting issues which they tend to ignore, but as **an alternative orientation to language study** which implies a different demarcation of language study into approaches or branches, different relationships between them, and different orientations within each of them. (Fairclough, 1989:6-13)*

El autor indica claramente 'los paneles' en los títulos: *Linguistics*, etc. 'El panel' por lo general se encuentra en posición temática dentro del texto. Los conectores (en negritas y subrayado) y algunos elementos léxicos (también en negritas y subrayados) indican al lector el 'punto de vista opuesto'.

En su libro *Language and Power* (1989), Fairclough clasifica, con mucha astucia, a todos los lingüistas como miembros de ciertos panales. El suyo, el del **estudio crítico del lenguaje**, es naturalmente **el mejor panal** del cual se puede ser miembro, como se indica claramente por la forma en que ha estructurado y realizado su discurso. Solamente un tonto no pertenecería a este panal, pues éste **produce la mejor miel**, y nos proporciona la habilidad de ver todo críticamente. Al seguir su método, podemos detectar cualquier ideología oculta en nuestro discurso.

No tengo objeciones a descubrir ideologías, puesto que yo también considero que existen en todo texto, en cierto grado. Pero lo que me parece desalentador es que debamos recurrir a clasificaciones tan brutales: se nos categoriza y nos categorizamos entre sí en términos negativos. Los ‘panales lingüísticos’ luchan entre sí, al igual que las guerras persisten en el mundo.

Halliday y Fawcett escribieron el siguiente fragmento en el prólogo de un libro:

It is not so long ago that the adversarial approach was the overwhelmingly dominant model of how to ‘make progress’ in linguistics. One scholar would propose one model for some area of language, often for some quite limited area of syntax; another scholar would then write a paper offering a battery of reasons why the first model should not be accepted as ‘correct’... It was ‘trial by intellectual combat’, using weapons of ‘logical’ argument, and the major activity of linguists became that of attacking other linguists - with Chomsky as the biggest prize of all.

At first sight, this quasi-Popperian approach has about it an intellectually attractive rigour... in practice, we make most of our progress not by attacking each other, but by BUILDING cooperatively on each other’s ideas - by standing on each other’s shoulders. (Halliday and Fawcett 1987:1-2)

Su postura es que el intercambio de ideas científicas, sea por medio oral o en el discurso escrito, puede ser AMISTOSO. De acuerdo con ambos autores, no hay necesidad de “pisotearnos unos a otros en el fango verbal” (1987:2).

Norman Fairclough (1989:107) afirma que la “ideología sólo es ciertamente eficaz cuando se enmascara”. Todo escritor académico se enfrenta a este tipo de ideología, la cual influye en la evaluación de sus textos. El escritor académico que utiliza su lengua de origen o una extranjera puede redactar artículos bien logrados que incluso se acepten más allá de las fronteras de su propio panal. Sin embargo, aun así estos textos se tornan víctimas de esta ideología oculta: **la lucha por el poder**, juego en el que todos participamos. Otros suelen evaluar nuestros textos para la obtención de becas, proyectos de investigación, puestos, etc. Y debemos también funcionar como evaluadores de otros; p. ej., en solicitudes de estudiantes e incluso de nuestros colegas. En virtud de que todos provenimos de diferentes panales, los fundamentos para nuestra labor



evaluadora sin duda radican en las ideologías de nuestros propios panales. Por consiguiente, esta labor carece de objetividad, es tan sólo una ilusión. Los **panales más fuertes** por lo general propagan **las cantidades más grandes de abejas trabajadoras** en tomo a diversos lugares estratégicos, y de este modo obtienen **considerable cantidad de poder**. Ningún texto, ni siquiera el académico, vive en el aislamiento, protegido por un atmósfera objetiva. Los textos participan en la vida de una sociedad y de su lucha por el poder, tanto negativa como positivamente.

#### 4. Conclusiones

En este artículo he intentado señalar algunos de los aspectos que considero problemáticos para el autor académico que no escribe en su lengua materna. Me parece necesario orientar a todo escritor académico novel, escriba en su lengua nativa o no, pero en particular en el segundo caso, en el proceso de socialización del mundo académico. No debemos dejarles demasiado solos en la trayectoria hacia el éxito académico (con éxito me refiero a que al menos concluyan sus estudios universitarios).

Desde mi punto de vista, los textos (académicos) deben escribirse como discurso lo mejor que se pueda. Mientras más ayuda reciba el escritor que recurre a una lengua extranjera, mayor cohesión habrá en sus textos y en menor tiempo se establecerán en el mundo (académico). También considero que los textos suelen crearse en un *context of situation* determinado y que esta relación con el contexto debe expresarse adecuadamente.

Por otra parte, pese a su singularidad, el texto no se encuentra aislado, ya que detenta simultáneamente características que nos permiten mostrar su similitud genérica con otros textos del mismo género (*genre*), o un género (*genre*) relacionado, contrastante, etc. En otras palabras, un texto nunca es el mismo que otro aun cuando puede, por ejemplo, corresponder a la misma categoría en un 'contexto de cultura\* determinado.

Además de todo esto, debemos recordar que nuestros textos luchan por su existencia, requieren competir por su espacio viviente en el libro o revista que se coloca en los estantes de bibliotecas, estudios, etc. En este punto regresamos al libro de Dale Carnegie, *How to Gain Friends, Win Success and Influence People*. Investigar no es tan sólo cuestión de registrar los resultados de experimentos, del análisis, etc., sino de convencer a nuestros colegas y vender nuestra investigación. Si se sabe cómo manipular el lenguaje de acuerdo con las variables mencionadas, hay **posibilidades** de lograrlo.

Pero al hacerlo, cabrá considerar dónde deseamos ubicarnos en el universo científico y el precio que habrá que pagar si nuestros medios se toman demasiado persistentes al intentar ganar 'amigos, éxito e influencia\* ; será necesario reflexionar si se desea **confrontación** o **colaboración**. Saber resumir los puntos de vista de otros y cómo ofrecer aportaciones a sus puntos de vista también significa saber cómo seleccionar las opciones adecuadas para la realización lingüística. Sencillamente debe saberse cuán poderosa herramienta es el lenguaje y percatarse del daño que tal herramienta es capaz

de infligir con su uso inadecuado. Si se adquiere poder, no debe usarse la influencia recién adquirida impropia. ¿Por qué fomentar una perspectiva de *Us and Them*<sup>2</sup> cuando hay tanto que hacer para todos nosotros y tantos aspectos del lenguaje que aun restan por explorar?

Traducción de Guillermina Feher

#### NOTAS

- <sup>1</sup> Agradezco a los organizadores de la conferencia haberme permitido utilizar su parodia en este contexto.
- <sup>2</sup> 'Us an Dem' es el título de una canción *reggae* que habla de la confrontación racial. La letra fue escrita por Benjamín Zephaniah.

#### Bibliografía

- BARRASS, R. (1982) *Students must write*. London, Methuen & Co.
- CARNEGIE, D. (1938) *Miten saan ystäviä, menestystä, vaikutusvaltaa. (How to Gain Friends, Win Success and Influence People)*. 2nd edition. Porvoo, WSOY.
- CLANCHY, J. & B. Ballard (1983) *How to write essays*. Melbourne, Longman Cheshire.
- DANES, F. (1974) "Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text". In: DaneS, F. (ed.). *Papers on Functional Sentence Perspective (= Janua Linguarum, Ser. Minor, 147)*. The Hague, Mouton, 106-128..
- DAY, R. A. (1979/89) *How to Write and Publish a Scientific Paper*. 3rd edition. Cambridge, Cambridge University Press.
- EGGINS, S. (1994) *An Introduction to Systemic-Functional Linguistics*. London, Pinter.
- ENKVIST, N. E. (1974) *Tekstilngvistiikan peruskasitteita (Basic Concepts of Textlinguistics)*. 2nd edition. Helsinki, Gaudeamus.

- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*. London and New York, Longman.
- FRIES, R (1981) "On the Status of Theme in English: Arguments from discourse". *Forum Linguisticum*, 6,1: 1-38.
- GILBERT, G. N. & M. MULKAY (1984) *Opening Pandora's Box. A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978) *Language as a Social Semiotic*. London, Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. Second edition. London, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. & RUQAIYA HASAN (1976) *Cohesion in English*. London, Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. & R. P. FAWCETT (1987) "Introduction". In: Halliday, M. A. K. & Fawcett, R. P. (eds.) *New Developments in Systemic Linguistics, Vol. 1*. London, Pinter, 1-13.
- HALLIDAY, M. A. K. & J. R. MARTIN (1993) *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London-Washington, D. C., Falmer Press.
- HINDS, J. (1987) "Reader versus writer responsibility: A new typology". In: Connor, U. & R. B. Kaplan (eds.) *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, Mass., Addison-Wesley, 141- 152.
- MARTIN, J. R. (1992) *English Text*. Amsterdam and Philadelphia, Benjamins.
- MARTIN, J. R. (1997) "Modelling context: a crooked path of progress in contextual linguistics". Mimeo, Dept, of Linguistics, University of Sydney.
- MAURANEN, A. (1993) *Cultural Differences in Academic Rhetoric*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- RAVELLI, L. (1988) "Grammatical metaphor: an initial analysis". In: Steiner, E. H. & R. Veltman. (eds.) *Pragmatics, Discourse and Text. Some Systemically-Inspired Approaches*. London, Pinter.
- VENTOLA, E. (1987) *The Structure of Social Semiotic*. London, Pinter.
- VENTOLA, E. (1988) "Text analysis in operation: a multilevel approach". In: Fawcett, R. P. and D. Young (eds.) *New Developments in Systemic Linguistics, Vol. 2*. London, Pinter, 52-77.
- VENTOLA, E. (1994) "Finnish writers' academic English. Problems with reference and theme", *Functions of Language*, 1, 2: 1-33.
- VENTOLA, E. (1996) "Packing and unpacking of information in academic texts". In Ventola, E. and A. Mauranen. *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam and New York, John Benjamins, 153-194.
- VENTOLA, E. & A. MAURANEN (1990) *Tutkijat ja englanniksi kirjoittaminen (Researchers and Writing in English)*. Helsinki, Helsinki University Press.
- VENTOLA, E. & A. MAURANEN (1991) "Non-native writing and native revising of scientific articles". In Ventola, E. (ed.). *Functional and Systemic Linguistics*. Berlin and New York, Mouton de Gruyter, 457-492.
- VENTOLA, E. & A. MAURANEN (1992) *Tieteellinen kirjoittaminen englanniksi: tekstilingvistinen näkökulma opetukseen (Writing Scientific English: A textlinguistic approach to its teaching)* (Publications of the National Language Centre, No. 42). Jyväskylä, The University of Jyväskylä, The National Language Centre.