


Las nociones de *texto* y *contexto* en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF): aplicaciones, críticas y desarrollos en América Latina

The notions of *text* and *context* in Systemic Functional Linguistics (SFL): applications, critique and developments in Latin America

Adriana Bolívar

Universidad Central de Venezuela,
Facultad de Humanidades y
Educación, Comisión de Estudios de
Postgrado, Área de Lingüística
abolivar_2000@yahoo.com



Recepción del artículo: 7 de marzo de 2019
Recepción de la versión revisada: 16 de septiembre de 2019
Aceptación: 17 de septiembre de 2019
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2019.70.957

Resumen

La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) es una corriente neo-firthiana surgida en Gran Bretaña bajo el liderazgo intelectual de Michael Halliday. En este artículo planteamos que, para poder comprender las aplicaciones, las críticas y los desarrollos de la LSF, es importante revisar sus orígenes y su relación con otras perspectivas neo-firthianas que han contribuido a fortalecer la lingüística británica. Nos enfocamos en las nociones de *texto* y *contexto* como fueron concebidas originalmente en el modelo clásico (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989) y luego aplicadas por otros investigadores, especialmente en Australia, quienes ampliaron la teoría (Martin, 1984, 1992; Martin & Rose, 2003, 2008; Martin & White, 2005). El objetivo es examinar la teoría a la luz de las nociones de *contexto de situación* y *contexto de cultura* de Halliday y su relación con las teorías de *registro* y *género*. Se evalúa el impacto de la lingüística británica con atención en las aplicaciones, críticas y desarrollos en América Latina, especialmente en los campos de la educación y el análisis crítico del discurso.

Palabras clave: lingüística británica; Halliday; perspectivas neo-firthianas; Sinclair; contexto; registro; géneros

Abstract

SFL is a neo-firthian trend in linguistics originated in Great Britain and led by Michael Halliday. In this article, we claim that, in order to understand the applications, criticism, and developments of SFL, it is important to bear in mind its origins and its relation with other neo-firthian perspectives that have contributed to strengthen British linguistics. We focus on the notions of *text* and *context* as they were originally conceived in the classic model (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989), and then applied by other researchers, particularly in Australia, who extended the theory (Martin, 1984, 1992; Martin & Rose, 2003, 2008; Martin & White, 2005). The aim is to examine the theory in the light of Halliday's notions of *context of situation* and *context of culture*, and their relation with *register* and *genre*. The impact of British linguistics is assessed with focus on its applications, criticism, and developments in Latin America especially in the fields of education and critical discourse analysis.

Keywords: British linguistics; Halliday; neo-firthian perspectives; Sinclair; context; register; genres

1. Introducción: la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) en el contexto británico

Las nociones de *texto* y *contexto* en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) han marcado la investigación en distintos países del mundo y también en América Latina. La LSF, tal como fue pensada por Halliday siguiendo los pasos de Firth (1950, 1957) —iniciador de una teoría lingüística contextualista e influenciado, a su vez, por las nociones de *contexto de situación* y *contexto de cultura* de Malinowski (1923)—, está fuertemente establecida como referencia teórica en la lingüística y en los estudios aplicados, particularmente en la educación y en el análisis del discurso ideológico (Fairclough, 1992, 2003; Martin, 1989; Martin & Rose, 2003; Martin & Wodak, 2003).

Para poder comprender por qué la LSF ha sido tan exitosa y por qué ha generado aplicaciones, así como críticas, en relación con el análisis de textos en contextos, es importante ubicar el ambiente intelectual en el que surgió y lo que significó para los estudios lingüísticos en su momento. De este modo será más sencillo comprender las modificaciones introducidas particularmente por la teoría del registro y del género (*register and genre theory*), como es llamada por el grupo de la Escuela de Sídney (Eggins & Martin, 1997), que ha contribuido a ampliar el análisis de los textos y los géneros en su contexto cultural (Martin & Rose, 2008).

De acuerdo con Michael Stubbs (1996), la tradición británica relacionada con el análisis de textos debe mucho a tres lingüistas británicos, John Firth, Michael Halliday y John Sinclair, quienes entre 1930 y 1990 fueron responsables de sentar las bases para una visión del lenguaje que marcó pautas fundamentales en la lingüística y en el análisis del discurso. En particular, según Stubbs, “la teoría contextual del significado” de Firth condujo a “un progreso significativo en la teoría gramatical y del léxico y la producción de gramáticas y diccionarios” (Stubbs, 1996: 23). Los tres lingüistas coinciden en la idea de que los textos deben analizarse en sus contextos naturales, tal como son usados en el discurso hablado y

escrito, sin la intervención del analista, y también de acuerdo con “la importancia práctica de los estudios del lenguaje en la vida real” (Stubbs, 1996: 22). Esto es totalmente opuesto a la lingüística chomskyana que entiende la lingüística como una rama de la psicología cognitiva y tiene pretensiones universalistas.

Al respecto, cabe mencionar que el mismo año en que Chomsky (1957) publicó *Syntactic structures*, Firth (1957) publicó su trabajo “A synopsis of linguistic theory”, que tuvo gran influencia en Halliday. De hecho, Halliday (1961), en “Categories of the theory of grammar” desarrolló el concepto de *contexto de situación* de Firth y expresó su visión del lenguaje como parte de una totalidad, fundamento de lo que eventualmente se conocería como *semiótica social* (Halliday, 1978).

Es importante recordar que “Categories” condujo al desarrollo de la gramática de escalas y categorías. Para Halliday (1961: 248), las categorías de la gramática son cuatro: *unidad, estructura, clase y sistema*; estas clases, que surgen del análisis de datos, son consideradas las únicas necesarias para explicar los patrones gramaticales derivados de su generalización. La categoría que Halliday desarrolló en mayor medida fue la de *sistema*, lo que condujo a que la corriente lingüística se denominara “sistémica”. Desde la perspectiva funcional, “una lengua se interpreta como un sistema de significados, acompañado por formas a través de las cuales se realizan los significados”¹ (Halliday, 1985: xxiv). La noción de *sistema* es usada en el sentido firthiano de paradigma funcional, sentido que Halliday amplió al plantear el paradigma como una *red de sistemas* que concibe el lenguaje “como opción o escogencia” (*as choice*). Por esta razón, la gramática es paradigmática y no estructural, debido a que la estructura es el *output* o el resultado de las opciones de significado que escojan los participantes en la interacción.

¹ “A language is interpreted as a system of meanings, accompanied by forms through which the meanings can be realized”. (Todas las traducciones son de la autora.)

Por su parte, Sinclair (1972) adoptó la propuesta de la gramática de escalas y categorías, pero incorporó el concepto de *interacción en situación*, es decir, estableció mayor énfasis en lo que los hablantes hacen cuando hablan (Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brazil, 1982) y cuando escriben. Cabe resaltar que, aunque tanto Halliday como Sinclair se apoyaron en ideas de Firth, discrepaban sobre los conceptos de *texto* y *discurso*, ya que Sinclair privilegió el estudio de este último como un nuevo nivel de análisis. También se concentró en el léxico mediante la lingüística de corpus (Sinclair, 1966, 1991, 2004) y desarrolló la idea de los planos del discurso, prospectivo y retrospectivo (Sinclair, 1981).

Desde el punto de vista metodológico, en el caso de Halliday se privilegiaba el estudio minucioso, cláusula por cláusula, de pocos textos escogidos por el analista para examinar la construcción del contexto de situación (*environment*) como algo externo y a la vez interno en el texto. En cambio, Sinclair se planteaba preguntas sobre la relación entre los hablantes. A Sinclair y Coulthard les interesaron las interacciones en el salón de clases en las que el *discurso* fue concebido como uno “entre el nivel de la gramática y el de la organización no lingüística”² (Sinclair & Coulthard, 1975: 24). Además, Sinclair desarrolló principios ya sugeridos en la lingüística firthiana con respecto al análisis computacional del lenguaje, como lo resalta Stubbs en un epígrafe: “el uso de las máquinas en el análisis lingüístico ya está establecido”³ (Stubbs, 1996: 22). Sinclair desarrolló la lingüística de corpus (LC) (Sinclair, 1991, 2004) y dirigió el proyecto del *Collins Cobuild Dictionary* (Sinclair, 1987) considerado un hito en la elaboración de diccionarios con ayuda de corpus computarizados. Igualmente, impulsó el uso de la LC con fines académicos y pedagógicos (Tognini-Bonelli, 2001; Hunston, 2002). Según Eggins y Martin (1997: 240), el estudio de la interacción en el aula de Sinclair y Coulthard (1975) es un ejemplo emblemático de la corriente neo-firthiana porque fue un intento por des-

² “[B]etween the level of grammar and non-linguistic organization”.

³ “The use of machines in linguistic analysis is now established”.

cribir la estructura genérica desde las unidades más pequeñas (los actos) a la unidad más grande (la lección). Stubbs (1996: 23), quien se inclina por la lingüística de corpus, resume de manera muy general los principios centrales de la lingüística británica, a saber:

- a) la concepción de la lingüística como una ciencia social con implicaciones prácticas, especialmente en la educación,
- b) la naturaleza de los datos lingüísticos, que deben ser usos auténticos, y su estudio en textos íntegros, de manera comparativa mediante corpus,
- c) el objeto de la lingüística, que debe ser: el estudio del significado; la inseparabilidad entre forma y significado, y la interdependencia entre léxico y gramática,
- d) la concepción estructural de la disciplina, que exige revisión de los dualismos saussurianos, especialmente *langue-parole* y sintagma-paradigma.

La LSF es percibida como una teoría fuerte y rigurosa, pero en los últimos años ha sido objeto de algunas críticas (Ciapuscio, 2005; Flowerdew, 2008; Morris & Navarro, 2011; Navarro, 2011a, 2011b, 2012; Parodi, 2008; van Dijk, 2008), en particular con respecto de la teoría del registro y sus variables *campo*, *tenor* y *modo*; propuestas para explicar los textos en contextos (Halliday, 1970, 1978, 1991; Halliday & Hasan, 1989; Hasan, 1978, 1995). Algunas de estas críticas se extienden a la teoría de los géneros, como ha sido definida por la Escuela de Sídney, que se basó en Bajtín, para quien “la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos *géneros discursivos*” (1982: 248).

Asimismo, se ha discutido la capacidad explicativa del modelo hallidayano en cuanto al concepto *contexto de situación* y también la relación entre el modelo original y los desarrollos de la Escuela de Sídney, en particular sobre la articulación de los conceptos *registro* y *género* (Hasan 1978, 1995). Como puede apreciarse en palabras de Ciapuscio (2005), se destaca la importancia de Firth y Halliday

como referentes comunes y, paralelamente, se apunta hacia las divergencias internas en torno al concepto de *contexto de situación*:

La LSF, en sus aspectos centrales, es un cuerpo relativamente unitario de conocimientos, que reconoce como referente común a Firth y debe el núcleo teórico y metodológico a los trabajos pioneros de Halliday sobre la gramática del inglés, luego ampliados y reformulados parcialmente por sus discípulos y colaboradores. En ese sentido, aunque naturalmente hay variaciones de acentos y líneas de trabajo dentro del modelo —como, por ejemplo, la Escuela de Sídney— se trata de una escuela lingüística establecida, con importantes coincidencias de fondo, especialmente en lo que se refiere a los principios, organización y estructuras de los aspectos lingüísticos; las divergencias internas mayores se encuentran en la concepción del contexto de situación (*cf.*: 2.1) (Ciapuscio, 2005: 33).

Para poder comprender los cambios introducidos en la LSF, sus aplicaciones, críticas y desarrollos en América Latina, en este artículo examinamos en §2 las nociones de *texto* y *contexto* en la LSF clásica, esencialmente neo-firthiana; en §3 nos enfocamos en las modificaciones a la teoría en cuanto a registro y género (Eggins & Martin, 1997; Martin, 1984, 1989, 1992; Martin & Rose, 2003, 2008); en §4 resumimos algunas de las críticas y, finalmente, en §5 evaluamos el impacto de la lingüística británica, así como sus aplicaciones y desarrollos en América Latina.

2. Las nociones de *texto* y *contexto* en la LSF clásica

Para Halliday, “en la vida real el contexto precede a los textos”⁴ (1989: 5), y la situación es anterior al discurso que lo precede. El *texto*, como unidad semántica, es un *proceso* de comunicación entre participantes en un entorno social y, a la vez, un *producto* en un

⁴ “[I]n real life, context precedes texts”.

contexto de cultura. Se define de manera sencilla como lenguaje que es “funcional”, es decir, “cualquier instancia de lenguaje en uso que está haciendo algo en el contexto de situación”⁵ (Halliday, 1989: 10). Por lo tanto, el texto, y no la palabra o la oración, es la unidad básica. Su análisis en contextos de situación y de cultura es posible gracias a parámetros funcionales (particularmente en cuanto a las *metafunciones* del lenguaje) y a un conjunto de variables que evalúan dicho contexto (*campo, tenor, modo*). Desde el punto de vista semántico, cada texto es una instancia de posibles instancias, pero es también una forma de intercambio, “y [su] forma fundamental [...] es el diálogo, la interacción entre hablantes”⁶ (Halliday, 1989: 11). Así, el texto no se produce en el vacío sino en situaciones que significan algo para los participantes.

Halliday realizó este planteamiento cuando ya había surgido el análisis de la conversación desde una perspectiva sociológica enfocada en los participantes durante la interacción (Sacks, 1972), pero su trabajo sobre gramática se concentró en los participantes en las cláusulas de los textos. Nótese que su definición de *participante* es semántica, dado que se refiere a los procesos internos del texto. Por lo tanto, en el análisis de Halliday (1978) o Halliday y Hasan (1989) se observa lo que sucede en el mundo de los eventos lingüísticos y no a los participantes en un evento social que pudiera examinarse, por ejemplo, desde un punto de vista social o político, lo cual requeriría una perspectiva interdisciplinaria. Aunque se trata de una teoría contextualista, el contexto se remite a lo lingüístico sin incorporar los propósitos de quienes produjeron el texto ni de los efectos que pudiera producir en la creación de nuevos textos. Probablemente esto se deba a que en la lingüística firthiana quedó clara la separación entre la actividad social y la actividad lingüística, aunque la descripción lingüística incorpora los significa-

⁵ “[A]ny instance of living language that is playing some part in a context of situation”.

⁶ “[A]nd the fundamental form of a text is that of dialogue, of interaction between speakers”.

dos sociales al iniciar el análisis observando la participación de las personas en el mundo. Dicho de manera breve:

La lingüística acepta el lenguaje y los textos del lenguaje relacionados con la existencia, y por lo tanto con el *significado* de la vida, y aplica su teoría y práctica, hasta donde puede, a la definición en términos estrictamente lingüísticos, es decir, empleando el lenguaje restringido de la lingüística en su propio marco teórico (Firth, 1957).⁷

La definición de *contexto de situación* de Firth incluía: a) la acción verbal y no verbal de *participantes, personas y personalidades*, b) los objetivos relevantes y c) el efecto de la acción verbal. El autor lo consideró “una abstracción conveniente en el nivel social del análisis”⁸ (Firth, 1950: 43), la cual formaba la base de una jerarquía de técnicas para analizar los significados. Para explicar el contexto de situación, Halliday (1978, 1989, 1991) discriminó entre *contexto de situación* y *contexto de cultura*. En su teoría se concentró en el primero mediante la noción de *registro* con el fin de explicar las diferencias en el uso en cuanto a lo que ocurre en una situación, entre quiénes y cómo se organiza el lenguaje. Estos aspectos se denominaron como las variables de *campo, tenor y modo*, las cuales se realizan en la gramática a través de las metafunciones *ideacional, interpersonal y textual*. Cabe notar que, cuando Halliday comparó estos tres conceptos con las funciones del lenguaje de Hymes (Halliday, 1978: 63), ubicó a los *participantes* y el *tono (key)* en el tenor; el *contexto (setting)* y los *finés* en el campo, y los *instrumentos (instrumentalities)* y el *género* en

⁷ “Linguistics accepts speech and language texts as related to the living of, and therefore to the meaning of life, and applies its theory and practice as far as it is able, to the statement of meaning in strictly linguistic terms – that is by employing the restricted language of linguistics set in its own theoretical framework”.

⁸ “[A] convenient abstraction at the social level of analysis”.

el modo. Según este último rubro, dio evidencia de que el *género* forma parte del registro, lo que luego modificó la Escuela de Sídney.

La noción de *contexto de cultura* fue menos desarrollada por Halliday que por Hasan en la LSF clásica. La cultura se define como el conjunto de sistemas semióticos o sistemas de significado que se interrelacionan. Halliday concibe lo social como sinónimo de lo cultural en dos sentidos. Por un lado, cuando habla en general de semiótica social, se refiere a “un sistema social o una cultura como sistemas de significados”⁹ y, por otro, en particular, a “las relaciones entre el lenguaje y la estructura social considerando la estructura social como un aspecto del sistema social”¹⁰ (Halliday, 1989: 10).

Hasan (1989) desarrolla la relación entre texto y contexto de cultura. Se pregunta cuáles son los elementos que hacen que un texto se diferencie de un no-texto (Halliday y Hasan (1976) lo habían planteado previamente) y analiza el género como un texto que tiene identidad propia en un marco cultural. Para la autora resulta clave identificar los elementos obligatorios y opcionales, ya que los primeros permitirán establecer si el texto es completo o incompleto o errado. En este sentido, sugiere dos dimensiones: la *unidad de estructura* y la *unidad de textura* y propone la noción de *estructura de potencial genérico* (*generic structure potential*). Su meta es diferenciar entre elementos de la estructura textual y de la organización genérica, pero sin alejarse de la teoría del registro. Asimismo, plantea que las situaciones se construyen culturalmente y las variables de *campo*, *tenor* y *modo* ofrecen el punto de entrada para escoger opciones de la *configuración contextual* (CC), definida como “un conjunto específico de valores que son realizados por el campo, el tenor y el modo”¹¹ (Hasan, 1989: 55).

⁹ “[A] social system, or a culture, as a system of meanings”.

¹⁰ “[T]he relationships between language and social structure, considering the social structure as one aspect of the social system”.

¹¹ “[A] specific set of values that realises field, tenor, and mode”.

Aunque en su propuesta los géneros siguen formando parte del registro y se analizan dentro del marco del potencial semántico en un alto grado de abstracción, Hasan (1978, 1989, 1995) hace notar que son la expresión verbal de una configuración contextual. Además, resalta que en un solo género puede variar la estructura de los textos, que es necesario identificar acciones y elementos lingüísticos obligatorios indispensables para caracterizar un género y diferenciarlo de otro; en este sentido, su organización lineal resulta clave. Sobre todo, la autora insiste en la importancia de los géneros para desarrollar el concepto de *contexto de cultura*.

3. La LSF y los desarrollos de la Escuela de Sídney

Los colaboradores de Halliday en Australia siguieron en principio las orientaciones teóricas generales de la LSF clásica, pero los problemas que enfrentaron en la práctica en la educación primaria y secundaria los llevaron a introducir modificaciones importantes. Estas dificultades se relacionaron básicamente con dos cuestiones generales: a) el concepto de *género*, que elevaron a un nuevo nivel por encima del registro y que les permitió poner en práctica una pedagogía de los géneros, en la que estos son concebidos como acción social desarrollada en etapas con propósitos comunicativos, y b) el compromiso social, que los condujo a profundizar en el estudio del lenguaje evaluativo y a desarrollar la lectura crítica desde una perspectiva “constructiva” (Martin, 2011: 12).

Los investigadores de Sídney incorporaron nociones derivadas de la visión dialógica del discurso de Bajtín (1982) y el análisis crítico del discurso (Martin, 1989), y lo llevaron “más allá de la cláusula” (Martin & Rose, 2003), al tiempo que se enfocaron en problemas sociales e ideológicos como la reconstrucción de la memoria histórica (Martin & Wodak, 2003). En su análisis crítico del discurso incorporaron algunos conceptos de la línea francesa (véase Martin & Rose, 2003: 263–274).

El grupo de Sídney ha producido una gran cantidad de publicaciones que es posible ponderar de manera general, y muy breve,

desde tres perspectivas: a) la forma en que interpretan y articulan los conceptos de *género* y *registro* con el fin de ampliar la noción de *contexto de cultura*, b) el aporte al análisis del discurso ideológico y c) la contribución a la investigación sobre la *metafunción interpersonal* con el propósito de profundizar el estudio del lenguaje evaluativo a través del sistema de la *valoración (appraisal)*, denominada a menudo *appraisal theory* (teoría de la valoración), como se observa en actas de congresos internacionales (Pérez-Veneros & Elorza, 2019: 12) o en ediciones de revistas dedicadas a la LSF.¹²

3.1. Géneros y registros en el discurso

Uno de los cambios relevantes en la teoría de la LSF ha sido marcar la diferencia entre registros y géneros (Eggins & Martin, 1997). Basados inicialmente en el trabajo de Hasan (1978, 1989, 1995) con respecto del concepto de *etapas (staging)*, se propuso que el análisis debía hacerse en dos niveles del contexto (Ventola, 1987; Martin, 1992), el primer nivel de acuerdo con la teoría del registro, como parte del *modo*, es decir, realizado lingüísticamente por la metafunción textual, y un segundo nivel, de acuerdo con la teoría de los géneros, realizado más allá de las variables del registro. Como afirman Eggins y Martin (1997: 236): “la teoría de los géneros sugiere que los textos que hacen cosas diferentes en la cultura se desarrollarán de forma diferente en etapas”.¹³ En la teoría de los géneros y registros se analiza funcionalmente todo tipo de géneros según su propósito social, con el objetivo de hacer explícita la forma en que la cultura activa diferentes combinaciones de campo, tenor y modo.

La introducción del género como categoría por encima del registro ha generado diversas críticas. Para Morris y Navarro “la

¹² Véase por ejemplo en México la revista *Lenguas en Contexto* del año 2013, número 10, p. 4.

¹³ “Genre theory suggests that texts which are doing different jobs in the culture will unfold in different ways, working through stages or steps”.

convivencia de género y registro, y la fuerte discusión interna a la LSF que ha suscitado, motiva que la literatura sistémica y no sistémica alternativamente articule o diferencie ambos conceptos de forma no siempre clara y precisa” (2011: 68). Sin embargo, trabajos posteriores (Martin, 2002; Martin & Rose, 2008) han contribuido a desarrollar dicho planteamiento, especialmente con el concepto de topologías en oposición al de tipologías (véase Parodi, 2008: 41–42). Igualmente, resulta importante la noción de *objetivo sociocomunicativo* que permite organizar los géneros discursivos en familias de géneros con mayor precisión (véase Navarro, 2012).

Aun así, se observan problemas relacionados con el concepto de *género* bajtiniano que, como plantea Parodi (2008: 23), “aunque potente en un sentido y tremendamente iluminador para la discusión de inicio, se vuelve estrecho”. El autor presenta esta afirmación basándose en la integración de la estructura lingüística, las representaciones cognitivas y los procesamientos lingüísticos (Parodi, 2008: 25). Sobre este punto, cabe examinar otras posturas y líneas sobre el estudio de los géneros (véase Shiro, Charaudeau & Granato, 2012).

3.2. *El compromiso social y el análisis del discurso ideológico*

Una de las características del grupo de Sídney es que, al igual que Halliday, han investigado sin perder su compromiso social con la educación, con el fin de generar conciencia sobre las funciones del lenguaje y promover el acceso a una vida más justa, en particular de los niños y jóvenes más vulnerables. Asimismo, han planteado que el dominio de los géneros es sinónimo de mayor poder y libertad, al tiempo que disminuye la exclusión. En este sentido, cabe mencionar las palabras de Bajtín, quien sostenía que “para utilizar los géneros libremente hay que dominarlos bien” (1982: 269). Los ejemplos en Martin (1989) muestran la importancia de enseñar los géneros expositivos por dos razones: para conocer cómo se representan en ellos las ideologías de “derecha” e “izquierda”, y para identificar las señales lingüísticas que transmiten estas ideologías.

En trabajos posteriores, el grupo de Sídney considera relevante la idea de los textos como evidencia para interpretar la cultura. Martin y Rose sostienen que:

Puesto que cada texto se produce interactivamente entre hablantes y entre escritores y lectores (potenciales), podemos usarlo para interpretar la interacción que manifiesta. Y puesto que cada interpretación es una instancia de la cultura del hablante, también podemos usar el texto para interpretar aspectos de la cultura que el texto manifiesta (Martin & Rose, 2003: 1).¹⁴

Los autores amplían el espectro del análisis y se concentran en un problema social concreto, los procesos de verdad y reconciliación en Sudáfrica, que eligen por ser un tema más conocido entre los lectores y debido a que dicha experiencia permite estudiar la diferencia entre un mundo colonial y uno postcolonial. Trabajan detalladamente tres textos, que ilustran aspectos personales, jurídicos e institucionales, en tres dimensiones: la cláusula, el texto y la cultura. Martin y Rose (2003) hicieron un avance importante al integrar el análisis de la gramática, el discurso (semántica-discursiva) y el contexto social. En dicho análisis se hace relevante la forma en que se construye el conocimiento con el lenguaje. En ellos se advierte la influencia del análisis crítico del discurso en la línea francesa, particularmente la posición de Foucault (1972), que también ha sido importante para analistas británicos como Fairclough (1992, 2003).

El estudio del discurso es por naturaleza interdisciplinario, pero la interdisciplinariedad es obligatoria cuando se adopta una perspectiva crítica. El análisis ideológico de la Escuela de Sídney toma en cuenta la interdisciplinariedad cuando se concentra en la reconstrucción de la memoria histórica, que integra la LSF y el método

¹⁴ “Since each text is produced interactively between speakers, and between writers and (potential) readers, we can use it to interpret the interaction it manifests. And since each interaction is an instance of the speaker’s culture, we can also use the text to interpret aspects of the culture it manifests”.

histórico-cognitivo (Martin & Wodak, 2003), pero el punto central sigue siendo la gramática y los textos con el fin de ganar conciencia sobre los usos del lenguaje y sus funciones sociales, históricas, políticas y culturales. Esta perspectiva continúa vigente y refuerza las propuestas iniciales de Halliday en cuanto a la responsabilidad social de los lingüistas y a la necesidad de desarrollar una teoría semiótica social.

3.3. *El análisis del lenguaje evaluativo*

Uno de los puntos clave en el avance de la LSF proviene de las investigaciones sobre la evaluación en el discurso. Aunque la evaluación ha recibido atención desde hace ya muchos años desde diferentes perspectivas (Gleason, 1968; Labov, 1972; Grimes, 1975; Hoey, 1979, 1983; Bolívar, 1986, 1994, 2001; Hunston & Thompson, 2001, y otros), la originalidad del grupo de Sídney consiste en que profundizó acerca de la metafunción interpersonal de la LSF con el propósito de develar los recursos lingüísticos que evidencian “la presencia subjetiva de escritores/hablantes en los textos a medida que adoptan una perspectiva hacia los materiales que presentan y hacia aquellos con quienes se comunican”¹⁵ (Martin & White, 2005: 1). La teoría de la valoración (TV) propone las grandes categorías de compromiso (*engagement*), actitud (*attitude*) y graduación (*graduation*), que han resultado útiles en diversos campos y se han aplicado en innumerables estudios. La TV ha sido aceptada como un enfoque válido al ofrecer categorías ya definidas con el fin de analizar el lenguaje evaluativo. En sus aplicaciones a otros contextos y culturas, han surgido nuevas categorías y métodos de trabajo que enriquecen la propuesta original (véase para más detalles Kaplan, 2007; Oteíza, 2017). En consecuencia, se trata de un camino abierto que podrá explorarse en distintas lenguas y contextos culturales.

¹⁵ “[T]he subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present and those with whom they communicate”.

4. Las críticas

No cabe duda de que la LSF y los aportes de la Escuela de Sídney han significado un gran avance en la teoría lingüística y sus aplicaciones. Sin embargo, cabe reflexionar sobre algunos de los aspectos que le han generado críticas, particularmente las relacionadas con el análisis de textos en contextos. Para facilitar la tarea, se hará énfasis en los aspectos considerados más vulnerables.

4.1. *Las críticas a la LSF en general*

Flowerdew (2008) señala tres problemas generales respecto de la LSF, en caso de que esta fuera el único marco de referencia a utilizar en los estudios críticos del discurso. El primer problema consiste en que la gramática es intrincada y requiere trabajo aprehenderla. Al respecto, ilustra las dificultades de dos formas: a) retoma la conferencia dictada por Halliday en la que afirmó que para analizar completamente el potencial de significado de un solo verbo transitivo se necesitarían “17,000 sistemas” (Flowerdew, 2008: 199) y b) comenta que la obra más importante de Halliday, *An introduction to functional grammar*, se extiende a casi 700 páginas (Halliday & Mathiessen, 2004). El segundo problema radica en que no está diseñada para tratar asuntos pragmáticos como actos indirectos o implicaturas. Y el tercero supone que el modelo de contexto permanece “relativamente inexplorado” (Flowerdew, 2008: 199). Esto no implica que la gramática no pueda usarse mediante otros enfoques aunque, como el mismo Flowerdew señala refiriéndose a van Leeuwen (1996), en el análisis crítico se pueden encontrar categorías y funciones que no encajan con precisión en las categorías de la teoría sistémica (Flowerdew, 2008: 199).

La perspectiva de Flowerdew respecto al primer problema general de la LSF puede parecer excesivo, pero se observa en la práctica, especialmente fuera del área de lenguas, que no resulta ser una gramática sencilla. De hecho, la gramática sistémica a menudo es simplificada por los analistas, pero se aprende sin dificultades a

medida que se aprecia su capacidad explicativa. El segundo problema alude a la interpretación de los textos y, efectivamente, también es señalado por otros investigadores debido a que es necesario mayor análisis en el nivel pragmático (Morris & Navarro, 2011; Navarro, 2012) y socio-pragmático (Bolívar, 2018). El tercer punto, sobre la noción de *contexto*, resalta uno de los problemas que ha generado bastante discusión desde el ámbito teórico y con respecto a cuestiones metodológicas, como se observa más adelante.

4.2. *Las críticas a la noción de contexto*

Uno de los críticos más agudos sobre la noción de *contexto* en la LSF es Teun van Dijk, quien ha manifestado su desacuerdo con la teoría del contexto hallidayana de manera frontal en varios trabajos, pero especialmente en van Dijk (2008). Van Dijk reconoce el indudable valor de la gramática sistémica; sin embargo, se muestra disconforme con la teoría del registro por considerar que tiene varios “defectos” (van Dijk, 2008: 1). Las críticas se centran en torno a diversos aspectos, a saber: a) que el *contexto* es un concepto cerrado sin mucho desarrollo; b) que las nociones de *campo*, *tenor* y *modo* no han cambiado y permanecen confusas; c) que se trata de un modelo para la gramática más que para el lenguaje; d) que, aunque el enfoque se presenta como social o socio-semiótico, no hay una investigación sobre contexto social, y existen pocas referencias a la investigación en ciencias sociales; e) que no se reconoce la naturaleza “interpretada” de los contextos, es decir, la función del conocimiento o las creencias como propiedad de los usuarios del lenguaje (van Dijk, 2008: 53–54).

La explicación a esta crítica radica en que, desde su perspectiva, el contexto en la LSF es visto como algo externo, objetivo, que puede estudiarse en los textos mediante las variables del contexto de situación. En contraste, en su teoría socio-cognitiva el análisis debe empezar con los participantes porque son quienes construyen intersubjetivamente los contextos (van Dijk, 2008). Por lo tanto, en una visión socio-cognitiva las situaciones tampoco son exter-

nas porque los participantes las construyen y actúan sobre ellas. El enfoque de van Dijk permite explicar los contextos como modelos mentales que son experiencias únicas, esquemáticas, con una base social, dinámicas y por eso cambiantes, y capaces de controlar la producción y comprensión del discurso (van Dijk, 2008: 17).

Por otro lado, quienes apoyan una visión socio-cognitiva de los géneros, también refuerzan en gran parte esta posición. Por ejemplo, Parodi (2008) opina que “el excesivo énfasis contextualista desde una mirada semiótica social [...] ha incurrido en un nuevo reduccionismo teórico y metodológico” porque “en definitiva, el contexto discursivo de los géneros descansa sobre un conocimiento que es fundamentalmente de naturaleza cognitiva, pues lo que brinda permanencia al constructo de género es el sujeto y su memoria de sucesos previos vividos en entornos e interacciones determinadas” (Parodi, 2008: 23).

Estas críticas llaman a la reflexión porque, de hecho, en la interacción construimos contextos de forma constante, y no es fácil resumirlos a otros, ya que en la explicación intervienen las posiciones personales y las ideologías (véase Bolívar & de Erlich, 2011). Actualmente, en los estudios del discurso se acepta que la noción de *contexto* es multi-dimensional, ya que puede verse no solo como contexto lingüístico sino también como cognitivo, social, cultural, histórico, político, etc. (Fetzer, 2004; Oteíza, 2006; Alba-Juez & Thompson, 2014; Bolívar, 2018).

Por otra parte, las nociones de *contexto de cultura* y *contexto de situación* se consideran muy limitadas e insuficientes para explicar la complejidad de los fenómenos sociales (van Leeuwen, 2005; van Dijk, 2008). Los análisis centrados solamente en la descripción de los fenómenos lingüísticos recopilan gran cantidad de datos para explicar los textos y los usos del lenguaje con diferentes propósitos, pero resultan limitados cuando se requiere interpretar dichos datos en sus contextos históricos y culturales, a menos que se recurra al análisis interdisciplinario, multidisciplinario o transdisciplinario. Según van Leeuwen (2005), aunque la gramática

proporciona una detallada metodología para el análisis de las metafunciones, no ocurre lo mismo con nociones como *contexto de situación* y *contexto de cultura*. La Escuela de Sídney ha hecho un aporte importante para expandir el estudio de la cultura a través de los géneros; sin embargo, hace falta investigación, especialmente si se considera el auge que han tenido los estudios interculturales en los últimos años en relación con la comunicación y el análisis del discurso (Bratt, Kiesling & Rangel, 2012) o con los estudios multiculturales (Shi-xu, 2016).

4.3. *Críticas a aspectos metodológicos*

Son varios los desafíos metodológicos que surgen en la práctica de la LSF y en la aplicación de la teoría de registros y géneros. La mayoría de los problemas se presentan cuando se llevan a cabo proyectos de investigación que involucran los géneros discursivos (Morris & Navarro, 2011; Navarro, 2012). En este sentido, con el fin de proponer acciones para enfrentar algunos problemas, y desde su experiencia con géneros académicos, Navarro (2012) señala las siguientes soluciones descritas a grandes rasgos: 1) ante el alto grado de generalidad de los géneros y registros estudiados en la LSF, variados y no siempre problematizados, propone articularlos en familias; 2) para resolver la escasa contextualización de géneros y registros, recomienda recurrir a teorías y aspectos socio-históricos más complejos y profundos; 3) para superar el uso de textos provenientes del entorno propio del analista, recomienda enfocarse en los estudios etnográficos del contexto cultural de circulación de los textos; 4) para mejorar las metodologías cualitativas sugiere fortalecerlas con el contraste y la validación de hipótesis, y añadir métodos complementarios; 5) para incorporar al hablante, sugiere integrar al modelo factores pragmáticos-estratégicos que mejoren la dimensión explicativa, lo que en su visión implica atender simultáneamente el análisis gramatical y la dimensión estratégica (Menéndez, 2005); 6) ante la preferencia por los métodos cualita-

tivos, recomienda incrementar los estudios cuantitativos como la lingüística de corpus y el análisis estadístico, y 7) ante la propuesta de criterios generales, sugiere reflexionar sobre criterios diferenciados para catalogar clases de géneros y registros.

Los problemas señalados y las recomendaciones metodológicas, aunque derivan de la experiencia personal de investigadores argentinos, podrían extrapolarse en distintos grados a otras naciones de América Latina, siendo necesaria la revisión de lo publicado en la actualidad, con el fin de constatar el estado de la cuestión.

Asimismo, resulta conveniente reforzar la importancia de la lingüística de corpus y los estudios cuantitativos. Por ejemplo, con respecto a la necesidad de refinar criterios para identificar categorías de análisis en la TV, Thompson recomienda apegarse a los datos, “confiar en los textos”¹⁶ (Sinclair, 2004), es decir, ceñirse estrictamente a las palabras usadas por los hablantes o escritores, y afirma que “solo haciendo eso podemos evitar la acusación de que quienes aplican el modelo de la valoración solamente ofrecen comentarios idiosincráticos e impresionistas sobre el discurso —algo así como una exégesis literaria— en vez de un análisis lingüístico replicable”¹⁷ (Thompson, 2014: 64). Thompson en realidad advierte a los investigadores sobre la interpretación de los significados con base en un sistema de categorías rígido que puede llevar a análisis inapropiados o ambiguos. Ante los desarrollos de la TV y los cambios que surgen en la experiencia de los investigadores, en particular con respecto al tema de la evaluación y la lingüística de corpus (véase Hunston, 2011), se hace cada vez más importante apegarse estrictamente a los datos. Eso es lo que permitirá extender el sistema con nuevos significados y explicar mejor los usos del lenguaje en contextos y culturas distintas.

¹⁶ “To trust the text”.

¹⁷ “Only by doing that can we avoid the charge that those working with the appraisal model are merely providing idiosyncratic and impressionistic commentary on discourse – somewhat like a literary exegesis – rather than a replicable linguistic analysis”.

5. La lingüística británica y LSF en América Latina

El impacto de la lingüística británica en América Latina ha sido enorme en todos los aspectos. La LSF, en particular la gramática sistémica, ha sido enseñada y aplicada en universidades y centros de investigación, y la lingüística de corpus ha llegado a las aulas como un método de enseñanza, por lo que se puede aseverar que tanto la perspectiva de Halliday como la de Sinclair han influido de manera complementaria. Con base en los avances de la investigación en América Latina, según el 14° Congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL, 2018), se puede presentar un panorama general de los desarrollos de la LSF en esta región, que necesariamente deberá ser completado con el estudio detallado de lo que ocurre en cada país. Se hará énfasis en tres aspectos relacionados, que en ciertos casos se superponen: a) las aplicaciones de la LSF clásica; b) las aplicaciones de las propuestas de la Escuela de Sídney, y c) los tipos de análisis crítico del discurso que han recibido más atención.

5.1. *Las aplicaciones de la LSF clásica al español y portugués brasileño*

Un avance relevante y en estado activo es el estudio de la gramática del español y del portugués con diferentes fines. El interés puede ser teórico, aplicado o crítico, y se manifiesta en publicaciones que recogen trabajos de autores de América Latina. Por ejemplo, Scotta y Barbara (2018a) reúnen los de investigadores brasileños, colombianos y mexicanos, mientras que Scotta y Barbara (2018b) profundizan en los estudios sobre portugués brasileño. En este caso, ambos libros son producto de investigaciones asociadas al proyecto SAL (*Systemics Across Languages*), dirigido por Christian Mathiessen, y enfatizan el sistema de la transitividad en ambas lenguas. Otras publicaciones recientes en portugués también destacan la gramática de las representaciones (Fuzer & Santos da

Silva, 2017) y la función de la LSF en la formación de docentes (Rottava & Naoujorks, 2016).

De igual manera, se publican manuales y libros con aplicaciones de la LSF al español (Ghio & Fernández, 2005; Montemayor, 2009), libros como resultado de congresos nacionales sobre LSF (Ignatieva & Rodríguez, 2016), y se mantiene un debate teórico activo (Morris & Navarro, 2011; Navarro, 2012). Resulta imposible cubrir en este artículo el recuento de todas las publicaciones y los variados ámbitos que cubre la LSF en América Latina. La evidencia hasta ahora sugiere que es importante recoger los resultados obtenidos con respecto al español, el portugués, lenguas indígenas, traducción, y en estudios comparativos con otras lenguas, como el inglés y el francés.

5.2. *Las aplicaciones de la Escuela de Sídney*

Tomando como referencia el congreso regional de la ALSFAL celebrado en 2018 en México, cuyo tema central fue “Explorando textos y contextos desde una perspectiva sistémico-funcional”, podría afirmarse que, en la actualidad, la TV se aplica con mayor frecuencia en América Latina, particularmente el sistema de actitud. La afirmación se apoya en el hecho de que, de un total de 43 presentaciones, 17 anunciaban explícitamente en el título esta ubicación teórica. Se observa que en todos los bloques de ponencias había al menos un trabajo sobre el tema y que el número oscilaba entre 1 y 6 en cada bloque. Además de la mesa redonda sobre la TV, otras presentaron la investigación en LSF en Brasil (y también sobre los trabajos de otros países) y la literacidad académica, que es otro gran tema de investigación. Dos conferencias plenarias se concentraron en las nociones de *texto* y *contexto*, dos en aspectos teóricos y una en el contraste entre inglés y español. Cabe destacar que solamente una ponencia incluía en el título la referencia explícita a una investigación basada en análisis de corpus; sin embargo, este hecho no implica que dichas investigaciones sean escasas, ya que habría que examinar los métodos empleados en su totalidad.

En todo caso, este congreso fue una muestra de la gran actividad intelectual y de los proyectos que se llevan a cabo en América Latina en los que la evaluación en los textos es un punto focal. Conveniría examinar a fondo la investigación actual para averiguar cómo se aplica la teoría y así reseñar las propuestas innovadoras.

5.3. *El análisis crítico del discurso*

Debido a que el análisis crítico del discurso es un campo interdisciplinario que da cabida a diferentes enfoques surgidos en Europa (Wodak & Meyer, 2001) y también en América Latina (véase Bolívar, 2015), se tomarán en cuenta solamente tres orientaciones que se han desarrollado en esta última región basadas en la LSF. Las dos primeras se relacionan con la representación del conocimiento (las disciplinas) y de los eventos traumáticos en textos escolares (la memoria histórica y las dictaduras), como se verá en §5.3.1 y §5.3.2, y la tercera aborda el diálogo (democracia, populismo y autoritarismo) en §5.3.3.

5.3.1. La representación del conocimiento en los textos escolares

Esta línea investigativa —que inició con un fuerte apoyo en la LSF clásica— forma parte fundamental de la literacidad crítica. Tiene como fin explicar el uso del lenguaje en los textos escolares y sus efectos en el aprendizaje, así como la forma en que se encapsulan las ideologías disciplinares (Moss, Mizuno, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro & Tapia, 2003; Mizuno & Moss, 2006; Moss, 2010). Se ha desarrollado en gran medida en cuanto a las formas de representación del conocimiento en los textos de ciencias naturales, ciencias sociales, historia, entre otros, y el modo en que estas representaciones afectan negativamente el aprendizaje (Barletta & Chamorro, 2011) e inhiben la formación ciudadana de los estudiantes al plantear al conocimiento de manera estática sin la presencia de actores responsables de su producción o construcción

(Mizuno & Moss, 2006; Chamorro, Barletta & Mizuno, 2013; Ávila, Barletta & Chamorro, 2017).

Se ha dado atención rigurosa al análisis lingüístico de las metafunciones experiencial, interpersonal y textual, así como a procesos verbales, metáforas gramaticales, secuencias de tópicos, temporalidad, negación, modalidad, al estudio de las diversas voces en el texto, y otros recursos. En general, existe clara conciencia de que el análisis gramatical detallado es clave para entender cómo se construyen los patrones de significación que marcan los cambios en la percepción del conocimiento y su transformación (Pinuer & Oteíza, 2016; Mizuno, Barletta & Chamorro, 2018).

Asimismo, el análisis interdisciplinario ha ganado relevancia debido a la combinación del análisis lingüístico e ideológico con el estudio etnográfico, además de que la investigación se ha enfocado en la interacción entre profesores, alumnos y textos (Barletta & Mizuno, 2011; Chamorro, Barletta & Mizuno, 2013).

Recientemente se ha resaltado la influencia del análisis multimodal, dando mayor atención al estudio de las imágenes en los géneros en la enseñanza escolar (Manghi, 2013), así como a los textos escolares en el aula (Manghi & Haas, 2015; Oteíza, 2006). En algunos casos, la investigación sobre literacidad crítica con enfoque en la representación del conocimiento disciplinario se superpone con la representación de los eventos, como veremos en la sección siguiente.

5.3.2. La (re)construcción de la memoria histórica: las dictaduras

La influencia de la LSF en la dirección de la Escuela de Sídney y del análisis multimodal, en la línea iniciada por Kress y van Leeuwen (1996) y desarrollos posteriores, es patente en el área de investigación que aborda la (re)construcción de la memoria histórica. Esta se relaciona con la representación de eventos traumáticos que han marcado la historia de un país y sus habitantes, como es el caso de las dictaduras en América Latina. Se busca entender cómo se (re)construye la historia en los textos escolares (Oteíza, 2006) y cómo se

recontextualiza en el ámbito educativo en general. Esta lectura del pasado traumático es necesariamente interdisciplinaria, debido a que se apoya en la historia y se conecta con la (re)construcción de la identidad (Oteíza & Pinto, 2011; Oteíza & Pinuer, 2016). Esta línea de investigación ha sido influenciada por el trabajo de Martin y Wodak (2003), en el que convergen el análisis lingüístico de la LSF y el análisis crítico histórico-cognitivo.

El tema de la representación de las dictaduras en los textos escolares ha sido de interés para investigadores de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay y España. Oteíza y Achugar (2018) presentan un buen recuento del tipo de problemas que se han investigado en estos países, a saber: i) los aspectos lingüísticos que contribuyen a la representación y evaluación del pasado; ii) los recursos lingüísticos que ponen al descubierto la forma hegemónica de reproducir la historia; iii) la representación de los actores sociales y cómo emergen las dictaduras; iv) la forma en que los textos escolares pueden imponer una ideología; v) el uso del léxico y de la gramática, los tópicos y la construcción de significados; vi) la información oculta y la forma en que se silencia el pasado; vii) la argumentación; viii) la corrosión gradual de las instituciones democráticas; ix) el papel de los documentos oficiales sobre el pasado; x) la actitud ante la violación de derechos humanos; xi) la lucha discursiva por aceptar la palabra *dictadura*; xii) las narrativas de maestros y estudiantes en el aula, etcétera.

Oteíza y Achugar (2018) concluyen que el análisis discursivo de los textos escolares pone en evidencia que el discurso pedagógico de la historia representa el pasado de forma “ambigua, abstracta y fragmentada”, lo que genera la naturalización de tales representaciones y la imposibilidad de cuestionarlas. Por esta razón, las autoras realizan una serie de recomendaciones:

- 1) observar en el aula cómo los estudiantes aprenden sobre la violación de los derechos humanos,
- 2) estudiar otras prácticas discursivas de la memoria histórica, además del análisis textual,

- 3) analizar los textos escolares junto con otros materiales,
- 4) incorporar más análisis histórico y sociológico en relación con procesos sociales y
- 5) llevar a cabo estudios comparativos entre países.

5.3.3. El diálogo político: la construcción discursiva del autoritarismo

La historia y la política se relacionan estrechamente, como vimos en la sección anterior sobre la forma en que se trata lingüísticamente el tema de las dictaduras en los textos escolares. Por lo tanto, una de las preguntas es cómo se construyen discursivamente las dictaduras en la interacción política. Uno de los grandes problemas que ocupa a la sociedad actualmente es el discurso autoritario y el resurgimiento de los populismos de izquierda y de derecha (Wodak, 2015; Bolívar, 2018). A diferencia de estudios que se concentran en las representaciones, en el discurso político se ha propuesto el modo de análisis lingüístico-interaccional del discurso (Bolívar, 1986, 2005, 2018, 2019), cuyo foco de atención son los participantes en los eventos, en las cláusulas, especialmente la metafunción interpersonal, y en los patrones textuales. Para entender los cambios en las democracias y develar la construcción discursiva del autoritarismo, es necesario estudiar la forma que toman los populismos en cada cultura política.

Se asume que la calidad de las democracias depende de la calidad del diálogo, por lo que el objeto de estudio es el diálogo entre los actores sociales que se comunican (o no) en la práctica política. En términos teóricos, esto implica que el diálogo tiene dos dimensiones, una en lo interno del texto expresada a través de las diversas voces que activa quien lo produce (en la línea de Bajtín) y otra en la interacción lineal, en la que existen intercambios entre los participantes a medida que se presentan los eventos. Ambas dimensiones deben estudiarse desde una perspectiva socio-pragmática, como en el análisis de la conversación, debido a que no se trata solamente de describir actos pragmáticos, sino de examinar la forma en que se construye la imagen social de los grupos enfrentados

y revelar las estrategias para mantener vínculos efectivos, tanto positivos como negativos. En términos teóricos y metodológicos, es necesario hacer la diferencia entre dos tipos de participantes. En el plano semántico-gramatical, los participantes en la cláusula (ej. actores-beneficiarios) y, en el plano social, los participantes como actores en los eventos sociales. En el primer caso, en la LSF analizamos textos orales y escritos para entender cómo se construyen e intercambian los significados en contextos, en el segundo, desde el análisis crítico del discurso, se observa cómo los actores sociales mueven los eventos en distintos procesos sociales de acuerdo con sus intereses (históricos, políticos, económicos, etcétera).

Por lo tanto, la política no se restringe al ejercicio *profesional* de los servidores públicos (tampoco a su historia) sino que incluye la política *informal*, y debe tomar en cuenta la participación de los ciudadanos en distintas esferas del espacio público (las instituciones, marchas de protesta, demostraciones de apoyo, reuniones familiares y de amigos, conversaciones en la universidad, etcétera).

Debido a la importancia de observar el cambio interno en los textos y cómo contribuyen al cambio político, el enfoque puede ser sincrónico, al analizarse diálogos (orales y escritos, multimodales) en situaciones concretas en un momento y espacio dados (actuales, reportados, citados, mediados, ocupados, etc.), y diacrónico, al seguir el diálogo a través del tiempo, generalmente mediado por la prensa y las redes sociales. El método se basa en corpus y se dirige por este mismo, y se analizan géneros individuales y cadenas de estos de acuerdo con los problemas que se presentan. Como en toda investigación interdisciplinaria crítica, el estudio es orientado por dichos problemas. Este enfoque permite el estudio del micro-diálogo detallado y del macro-diálogo que se construye con el tiempo. Desde esta perspectiva, la noción de *respuesta* de otra persona es clave por constituir una evaluación de la dinámica social y porque genera nuevas respuestas con las que se construyen cadenas de textos heterogéneos en el discurso. En el diálogo político, la evaluación, además de identificar los recursos lingüís-

ticos del *afecto*, considera relevante la forma en que se manifiestan los *vínculos afectivos* positivos y negativos en la interacción entre los actores sociales que participan en la lucha política y que legitiman acciones como la dominación y la resistencia.

Los participantes en este ámbito son quienes contribuyen a través de sus palabras y evaluaciones a la polarización, al cese del diálogo y, eventualmente, al atentado a la vida, o a la paz y al entendimiento. De esta manera, se introduce en la teoría la necesidad de estudiar el papel estructural de la evaluación para diferenciar tipos de textos y patrones evaluativos, así como patrones de interacción social motivados por el conflicto (véase Bolívar, 2018, 2019). En la política, como en otras áreas, los géneros se encuentran en constante cambio, por lo que resulta complicado catalogarlos, pero realizar el seguimiento del diálogo en textos particulares y a través de los textos en cadenas puede explicar la transición de una democracia a una dictadura.

Esta perspectiva sobre el discurso ha permitido analizar dicha transición política —el paso de una democracia representativa a una dictadura, en un tiempo relativamente escaso (la venezolana a partir de 1999)— y cómo los géneros cambiaron en función de los distintos participantes en el poder. De igual manera, ha ofrecido bases para comparar populismos de izquierda y de derecha (Chávez-Trump) que comparten una actitud anti-diálogo en la política (Bolívar, 2018). El análisis interaccional estudia el uso del lenguaje por parte de los líderes populistas, el cual conduce a menudo a gobiernos autoritarios (Bolívar, 2019). Esta conducta forma parte de los usos estratégicos del lenguaje para desestabilizar emocionalmente al otro e impedirle hablar. Por esta razón, el análisis interaccional crítico del discurso defiende el derecho a refutar, al ser el diálogo un derecho humano.

6. Conclusiones

En este artículo se propuso revisar las nociones de *texto* y *contexto* en la LSF, sus aplicaciones, críticas y desarrollos en América Lati-

na. Primero, se ubicó la teoría en el contexto de la lingüística británica para mostrar dos grandes vertientes, una marcada por Michael Halliday y otra por John Sinclair, aunque ambas se relacionan y complementan. Posteriormente, se explicó las nociones desde la perspectiva de la LSF clásica de Halliday y Hasan y desde la visión introducida por la Escuela de Sídney. Se describió las críticas a la LSF en general y las modificaciones en relación con las categorías de *registro* y *género*. Finalmente, se planteó los desarrollos en América Latina y la evaluación del impacto de la lingüística británica en dicha región. El artículo ha mostrado que la LSF es una teoría fuerte que ha servido de sustento a muchos investigadores, quienes en sus aplicaciones encuentran nuevos caminos, no exentos de escollos, pero que son justamente los que conducen a fortalecer la teoría. En América Latina, en particular, la LSF ha reunido en torno a los estudios del lenguaje a un amplio grupo de profesionales que aprovechan de ella su valor explicativo para estudiar lenguas, enseñar a leer y a escribir críticamente, y a reflexionar sobre los cambios en su sociedad.

En vista de que, aparentemente, en América Latina predomina el estudio de las representaciones (el análisis de la metafunción experiencial), se considera necesario reforzar algunas diferencias con el análisis interaccional (cuando la metafunción interaccional se toma como dominante) debido a que existen implicaciones teóricas y metodológicas. Desde el punto de vista teórico, resulta relevante mencionar que Halliday favoreció una visión semántica y semántica-discursiva de los textos (Halliday, 1978), que ha marcado la investigación en el análisis del discurso en general hacia el plano de las representaciones, tanto en el campo de la lectura (se leen ideas, contenidos, entre otros) como del análisis crítico del discurso (se leen representaciones) (Wodak & Meyer, 2001). Es decir que el énfasis de las investigaciones ha radicado en explicar la forma en que se (re)construye la experiencia y el conocimiento a partir del lenguaje y, aunque la LSF se aplica al estudio de interacciones, estas son internas en los textos enfocados en los participantes en las cláusulas de los textos (véase por ejemplo Eggins

& Martin, 1997). Asimismo, Sinclair introdujo el concepto de los *planos del discurso* (Sinclair, 1981) y postuló el plano interactivo (prospectivo y lineal), donde el que escribe toma las decisiones sobre qué, cuánto y cómo se va a decir, mientras que el plano autónomo, jerárquico y recursivo se construye después de la lectura del texto (véase para más detalles Hoey, 1994; Bolívar, 2005). Estas nociones sirvieron como punto de referencia para el grupo de Birmingham (Bolívar, 1994; Hunston, 1994; Tadros, 1994), que estudiaron la interacción entre escritor y lector e investigaron la función estructural de la evaluación en tipos de textos (Bolívar, 1986, 2001, 2005).

Tanto la gramática sistémica como la idea de los dos planos del discurso fundamentaron el desarrollo de un enfoque interactivo del discurso aplicable en la dimensión micro (la descripción de los textos) y macro (el estudio de los eventos sociales) (Bolívar, 1994, 2007, 2010, 2018, 2019), lo que implica plantear la diferencia entre el diálogo en el contexto del texto según la perspectiva bajtiniana y el diálogo entre personas en la dinámica social en sus contextos culturales. Sobre este punto, en los estudios sobre contexto se ha señalado la importancia de entender el significado de “dialógico” según Bajtín, dado que no se refiere a diálogo entre diferentes hablantes. Como afirmaron Goodwin y Duranti (1992: 19): “esto no es lo que Bajtín quiso decir con *dialógico*. Más bien quiso llamar la atención sobre cómo un solo segmento de habla (un enunciado, un texto, una historia, etc.) puede yuxtaponer e invocar lenguaje alternativo del ambiente familiar, lingüístico, social y cultural, la interpenetración de múltiples voces y formas de enunciados”.¹⁸

Las implicaciones metodológicas influyen en los tipos de investigación que se llevan a cabo, la cantidad y variedad de textos

¹⁸ “This is not what Bakhtin meant by *dialogic*. Rather he wanted to call attention to how a single strip of talk (utterance, text, story, etc.) can juxtapose language drawn from, and invoking, alternative cultural, social, and linguistic home environments, the interpenetration of multiple voices and forms of utterance”.

que se eligen, en qué momentos o eventos, y sobre el concepto de *actores sociales*. También se relacionan con la precisión de los objetivos, las dimensiones y niveles de análisis, la definición estricta de criterios de análisis, la explicitación de los procedimientos y, fundamentalmente, en el caso del análisis crítico del discurso, con el enfoque en los actores/participantes responsables de mover la acción social.

Puesto que se observa un marcado interés por el estudio del lenguaje evaluativo, y dado que existen tendencias diferentes en el análisis crítico, las que denuncian (consideradas negativas) y las que contribuyen a construir una sociedad mejor (vistas como positivas), creemos necesario explicar que todo análisis crítico atiende problemas sociales relevantes, pero que la diferencia radica en los métodos empleados. Por esta razón, cabe mencionar que en los análisis con base lingüística la investigación debe ser verificable, como lo plantean Titscher, Meyer, Wodak y Vetter (2000):

Una regla fundamental para cualquier trabajo científico es que la forma en que se obtuvieron los resultados debe ser verificable. Este requerimiento deriva, en esencia, del postulado de que el descubrimiento científico no es solamente descubrimiento para uno solo: la investigación debe ser generalizable y transparente y (hasta donde sea posible) susceptible de ser replicada y repetida (Titscher *et al.*, 2000: 11).¹⁹

La LSF ofrece a los investigadores esta posibilidad dado que contribuye a los estudios descriptivos y críticos del discurso. Son muchos los que han reconocido el valor de la LSF como método en el análisis crítico del discurso, especialmente aquellos que han marcado

¹⁹ “A fundamental rule for any scientific work says that the manner in which the results were obtained must be verifiable. This requirement derives, in essence, from the postulate that scientific discovery is not merely self-discovery: research must be generalizable and transparent, and (where possible) capable of being replicated and repeated”.

pautas en la investigación (Fowler, 1996; Wodak, 2001; Fairclough, 2003). Este argumento se encuentra justificado por Martin y Wodak (2003: 8) cuando afirman que “la LSF proporciona al análisis crítico del discurso un lenguaje técnico para hablar sobre el lenguaje, es decir, para hacer posible el examen del significado de manera detallada, explícita y precisa en términos explicativos, y de llevar a cabo el análisis cuantitativo cuando es apropiado”.²⁰

Finalmente, se puede concluir que depende de los investigadores hasta dónde puede llegar la LSF y en qué forma se aplique, sin perder de vista el compromiso social y el valor del diálogo que enriquece y transforma constantemente.

7. Referencias

- ALBA-JUEZ, LAURA, & THOMPSON, GEOFF (2014). The many faces and phases of evaluation. En Geoff Thompson & Laura Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in context* (pp. 3–24). Ámsterdam: John Benjamins.
- ALSAL (2018). *XIV Congreso de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 8–12 de octubre de 2018. Puebla, México.
- ÁVILA, DIANA; BARLETTA, NORMA, & CHAMORRO, DIANA (2017). La representación de la revolución en el texto escolar: “ser” y “llegar a ser” en la historia. *Revista Signos*, 50(94), 150–173.
- BAJÍN, MUAJIL (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARLETTA, NORMA, & CHAMORRO, DIANA (Eds.) (2011). *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- BARLETTA, NORMA, & MIZUNO, JORGE (2011). Una propuesta para la meta-construcción de la realidad histórica. En Teresa Oteiza & Derrin Pinto (Eds.), *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales de historia y de ciencias sociales* (pp. 89–128). Santiago: Cuarto Propio.

²⁰ “SFL provides critical discourse analysis with a technical language for talking about language – to make it possible to look very closely at meaning, to be explicit and to be precise in terms that can be shared by others, and to engage in quantitative analysis where this is appropriate”.

- BOLÍVAR, ADRIANA (1986). *Interaction through written text: A discourse analysis of newspaper editorials* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Birmingham, Birmingham.
- BOLÍVAR, ADRIANA (1994). The structure of newspaper editorials. En Malcolm Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 276–294). Londres: Routledge.
- BOLÍVAR, ADRIANA (2001). The negotiation of evaluation in written text. En Mike Scott & Geoff Thompson (Eds.), *Patterns of text: In honour of Michael Hoey* (pp. 129–158). Ámsterdam: John Benjamins.
- BOLÍVAR, ADRIANA (2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- BOLÍVAR, ADRIANA (2007). El análisis interaccional del discurso: del texto a la dinámica social. En Adriana Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso: ¿por qué y para qué?* (pp. 249–277). Caracas: Los Libros de El Nacional y Universidad Central de Venezuela.
- BOLÍVAR, ADRIANA (2010). Dialogue in the dynamics of political practice. En Dale Koike & Lidia Rodríguez Alfano (Eds.), *Dialogue in Spanish: Studies in functions and contexts* (pp. 159–188). Ámsterdam: John Benjamins.
- BOLÍVAR, ADRIANA (2015). Crítica y construcción de teoría en el análisis del discurso latinoamericano. En Denize Garcia da Silva & María Laura Pardo (Eds.), *Pasado, presente y futuro de los estudios en América Latina* (pp. 10–26). Brasilia: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- BOLÍVAR, ADRIANA (2018). *Political discourse as dialogue: A Latin American perspective*. Londres: Routledge.
- BOLÍVAR, ADRIANA (2019). La construcción discursiva del populismo autoritario. En Françoise Sullet-Nylander, María Bernal, Christophe Premat & Malin Roitman (Eds.), *Political discourses at the extremes: Expressions of populism in Romance speaking countries* (pp. 13–33). Estocolmo: Stockholm University Press.
- BOLÍVAR, ADRIANA, & DE ERLICH, FRANCES (2011). La práctica del análisis del discurso en contextos políticos polarizados. Una reflexión crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 11(1), 9–30.
- BRATT PAULSTON, CRISTINA; KIESLING, SCOTT F., & RANGEL, ELIZABETH S. (Eds.) (2012). *The handbook of intercultural discourse and communication*. Oxford: Wiley-Blackwell.

- CHAMORRO, DIANA; BARLETTA, NORMA, & MIZUNO, JORGE (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las ciencias naturales: un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista Signos*, 46(81), 3–28.
- CHOMSKY, NOAM (1957). *Syntactic structures*. La Haya: De Gruyter Mouton.
- CIAPUSCIO, GUIOMAR (2005). La noción de género en la lingüística sistémico funcional y en la lingüística textual. *Revista Signos*, 38(57), 31–48.
- EGGINS, SUZANNE, & MARTIN, JAMES (1997). Genres and registers of discourse. En Teun van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp. 230–256). Londres: Sage.
- FAIRCLOUGH, NORMAN (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, NORMAN (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Londres: Routledge.
- FETZER, ANITA (2004). *Recontextualizing context: Grammaticality meets appropriateness*. Ámsterdam: John Benjamins.
- FIRTH, JOHN R. (1950). Personality and language in society. *The Sociological Review*, 42(1), 37–52.
- FIRTH, JOHN R. (1957). A synopsis of linguistic theory, 1930–55. En Frank R. Palmer (Ed.), *Selected papers of J. R. Firth, 1952–1959* (pp. 168–205). Londres: Longman.
- FLOWERDEW, JOHN (2008). Critical discourse analysis and strategies of resistance. En Vijay K. Bhatia, John Flowerdew & Rodney H. Jones (Eds.), *Advances in discourse studies* (pp. 195–210). Londres: Routledge.
- FOUCAULT, MICHEL (1972). *The archaeology of knowledge*. Nueva York: Pantheon.
- FOWLER, ROGER (1996). Critical linguistics. En Kirsten Malmkjaer (Ed.), *The linguistics encyclopedia* (pp. 89–93). Londres: Routledge.
- FUZER, CRISTIANE, & SANTOS DA SILVA, THIAGO (Eds.) (2017). *Linguagem e representações: Estudos em lingüística sistémico-funcional*. Santa Maria, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.
- GHIÒ, ELSA, & FERNÁNDEZ, MARÍA ADELA (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GLEASON, HENRY A. (1968). Contrastive analysis in discourse structure. *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, 21, 39–64.

- GOODWIN, CHARLES, & DURANTI, ALESSANDRO (1992). Rethinking context: An introduction. En Alessandro Duranti & Charles Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 1–42). Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIMES, JOSEPH (1975). *The thread of discourse*. La Haya: De Gruyter Mouton.
- HALLIDAY, MICHAEL (1961). Categories of the theory of grammar. *Word*, 17(2), 241–292.
- HALLIDAY, MICHAEL (1970). Language structure and language function. En John Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 140–165). Harmondsworth: Penguin Books.
- HALLIDAY, MICHAEL (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, MICHAEL (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, MICHAEL (1989). Context of situation. En Michael Halliday & Ruqaiya Hasan, *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (pp. 3–14). Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, MICHAEL (1991). The notion of “context” in language education. En Mohsen Ghadessy (Ed.), *Text and context in functional linguistics* (pp. 1–24). Ámsterdam: John Benjamins.
- HALLIDAY, MICHAEL, & HASAN, RUQAIYA (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HALLIDAY, MICHAEL, & HASAN, RUQAIYA (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, MICHAEL, & MATHIESSEN, CHRISTIAN (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres: Hooder Arnold.
- HASAN, RUQAIYA (1978). Text in the systemic-functional model. En Wolfgang U. Dressler (Ed.), *Current trends in textlinguistics* (pp. 228–246). Berlín: Walter de Gruyter.
- HASAN, RUQAIYA (1989). The structure of a text. En Michael Halliday & Ruqaiya Hasan, *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (pp. 52–69). Oxford: Oxford University Press.

- HASAN, RUQAIYA (1995). The conception of context in text. En Peter H. Fries & Michael Gregory (Eds.), *Discourse in society: Systemic functional perspectives: Meaning and choice in language. Studies for Michael Halliday* (pp. 183–284). Norwood: Ablex.
- HOEY, MICHAEL (1979). *Signalling in discourse*. Birmingham: University of Birmingham.
- HOEY, MICHAEL (1983). *On the surface of discourse*. Londres: George Allen and Unwin.
- HUNSTON, SUSAN (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. En Malcolm Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 191–218). Londres: Routledge.
- HUNSTON, SUSAN (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUNSTON, SUSAN (2011). *Corpus approaches to evaluation: Phraseology and evaluative language*. Nueva York: Routledge.
- HUNSTON, SUSAN, & THOMPSON, GEOFF (EDS.) (2001). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- HOEY, MICHAEL (1994). Signalling in discourse: A functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English. En Malcolm Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 26–46). Londres: Routledge.
- IGNATIEVA, NATALIA, & RODRÍGUEZ VERGARA, DANIEL (EDS.) (2016). *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- KAPLAN, NORA (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En Adriana Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso: ¿por qué y para qué?* (pp. 63–86). Caracas: Los Libros de El Nacional y Universidad Central de Venezuela.
- KRESS, GUNTHER R., & VAN LEEUWEN, THEO (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- LABOV, WILLIAM (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En William Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (pp. 354–396). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

- MALINOWSKI, BRONISLAW (1923). The problem of meaning in primitive languages. En Charles K. Ogden & Ivor A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbols* (pp. 296–336). Londres: Kegan Paul.
- MANGHI, DOMINIQUE (2013). Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos*, 46(82), 236–247.
- MANGHI, DOMINIQUE, & HAAS PRIETO, VALENTINA (2015). Uso de imágenes en clases de ciencias naturales y sociales: enseñando a través del potencial semiótico visual. *Enunciación*, 20(2), 248–260.
- MARTIN, JAMES (1984). Language, register and genre. En Francis Christie (Ed.), *Language studies: Children writing. Reader* (pp. 21–30). Victoria: Deakin University Press.
- MARTIN, JAMES (1989). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTIN, JAMES (1992). *English text: System and structure*. Ámsterdam: John Benjamins.
- MARTIN, JAMES (2002). A universe of meaning: How many practices? En Ann M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 269–278). Mahwah: Erlbaum.
- MARTIN, JAMES (2011). Prólogo. En Teresa Oteiza & Derrin Pinto (Eds.), *En (re) construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* (pp. 11–17). Santiago: Cuarto Propio.
- MARTIN, JAMES, & ROSE, DAVID (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- MARTIN, JAMES, & ROSE, DAVID (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.
- MARTIN, JAMES, & WHITE, PETER (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave.
- MARTIN, JAMES, & WODAK, RUTH (2003). *Re/reading the past: Critical and functional perspectives on time and value*. Ámsterdam: John Benjamins.
- MENÉNDEZ, SALVIO MARTIN (2005). ¿Qué es una estrategia discursiva? En Susana Santos & Jorge Panesi (Comps.), *Actas del congreso internacional: debates*

- actuales. Las teorías de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- MIZUNO, JORGE; BARLETTA, NORMA, & CHAMORRO, DIANA (2018). La representación del mundo mediante los procesos del hacer y suceder. En Sara Regina Scotta Cabral & Leila Barbara (Eds.), *Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL* (pp. 92–109). Santa Maria, Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.
- MIZUNO, JORGE, & MOSS, GILLIAN (2006). La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante en las clases de ciencias sociales y su repercusión en la educación ciudadana. *Akadosmos*, 8(2), 63–87.
- MONTEMAYOR BORSINGER, ANN (2009). *Tema: una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.
- MORRIS, JUAN PABLO, & NAVARRO, FEDERICO (2011). Registro y género: cómo entiende la lingüística sistémico-funcional las clases estables de textos. *Texturas*, 10(10–11), 67–85.
- MOSS, GILLIAN (2010). Textbook language, ideology and citizenship: The case of a history textbook in Colombia. *Functions of Language*, 17(1), 71–93.
- MOSS, GILLIAN; MIZUNO, JORGE; ÁVILA, DIANA; BARLETTA, NORMA; CARREÑO, SOLANGE; CHAMORRO, DIANA, & TAPIA, CARLINA (2003). *Urdimbre del texto escolar: ¿por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla: Uninorte.
- NAVARRO, FEDERICO (2011A). The critical act as a pragmatic unit for studying academic conflict: A methodological framework. En Françoise Salager-Meyer & Beverly A. Lewin (Eds.), *Crossed words: Criticism in scholarly writing* (pp. 23–52). Berna: Peter Lang.
- NAVARRO, FEDERICO (2011B). *Análisis histórico del discurso: la evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- NAVARRO, FEDERICO (2012). Apuntes metodológicos para el estudio de géneros y registros dentro de la lingüística sistémico-funcional. En Elsa Ghio & Fabián Mónaco (Eds.), *Del género a la cláusula: Los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad. Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina (ALSFAL)* (pp. 55–63). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

- OTEÍZA, TERESA (2006). *El discurso pedagógico de la historia: un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970–2001)*. Santiago: Frasis.
- OTEÍZA, TERESA (2017). The appraisal framework and discourse analysis. En Tom Barlett & Gerard O’Grady (Eds.), *The Routledge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 457–472). Londres: Routledge.
- OTEÍZA, TERESA, & ACHUGAR, MARIANA (2018). History textbooks and the construction of dictatorship. En Eckhardt Fuchs & Annekatrin Bock (Eds.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (pp. 305–316). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- OTEÍZA, TERESA, & PINTO, DERRIN (Eds.) (2011). *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales de historia y de ciencias sociales*. Santiago: Cuarto Propio.
- OTEÍZA, TERESA, & PINUER, CLAUDIO (2016). Appraisal framework and critical discourse studies: A joint approach to the study of historical memories from an intermodal perspective. *International Journal of Language Studies*, 10(2), 5–32.
- PARODI, GIOVANNI (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PÉREZ-VENEROS, MIRIAM, & ELORZA, IZASKUN (Eds.) (2019). *Systemic functional linguistics at the crossroads: Intercultural and contrastive descriptions of language*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- PINUER, CLAUDIO, & OTEÍZA, TERESA (2016). La construcción léxico-gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(1), 51–77.
- ROTTAVA, LUCIA, & NAOUJORKS, JANE (Eds.) (2016). *Linguística sistémico-funcional: Intercuções na formação docente e no ensino*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SACKS, HARVEY (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. En David Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 31–74). Nueva York: Free Press.
- SCOTTA CABRAL, SARA REGINA, & BARBARA, LEILA (Eds.) (2018a). *Estudos de transitividade em linguística sistémico-funcional*. Santa Maria, Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.

- SCOTTA CABRAL, SARA REGINA, & BARBARA, LEILA (Eds.) (2018b). *Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL*. Santa Maria, Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.
- SHIRO, MARTHA; CHARAUDEAU, PATRICK, & GRANATO, LUISA (Eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana.
- SHI-XU (2016). Cultural discourse studies through the *Journal of Multicultural Discourses*: 10 years. *Journal of Multicultural Discourses*, 11(1), 1–8.
- SINCLAIR, JOHN (1966). Beginning the study of lexis. En Charles Ernest Bazell, John Cunnison Catford, Michael Alexander Kirkwood Halliday & Robert H. Robins (Eds.), *In memory of J. R. Firth* (pp. 410–430). Londres: Longmans.
- SINCLAIR, JOHN (1972). *A course in spoken English: Grammar*. Londres: Oxford University Press.
- SINCLAIR, JOHN (1981). Planes of discourse. En S. N. A. Rizvi (Ed.), *The twofold voice: Essays in honour of Ramesh Mohan* (pp. 70–91). Salzburgo: Universität Salzburg.
- SINCLAIR, JOHN (Ed.) (1987). *Collins COBUILD English Language Dictionary*. Londres: Collins.
- SINCLAIR, JOHN (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, JOHN (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse*. Londres: Routledge.
- SINCLAIR, JOHN, & BRAZIL, DAVID (1982). *Teacher talk*. Londres: HarperCollins.
- SINCLAIR, JOHN, & COULTHARD, MALCOLM (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- STUBBS, MICHAEL (1996). *Text and corpus analysis: Computer-assisted studies of language and culture*. Londres: Blackwell.
- TADROS, ANGELA (1994). Predictive categories in expository texts. En Malcolm Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 69–82). Londres: Routledge.
- THOMPSON, GEOFF (2014). Affect and emotion, target-value mismatches, and Russian dolls: Refining the APPRAISAL model. En Geoff Thompson &

- Laura Alba-Juez (Eds.), *Evaluation in context* (pp. 47–66). Amsterdam: John Benjamins.
- TITSCHER, STEFAN; MEYER, MICHAEL; WODAK, RUTH, & VETTER, EVA (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Londres: Sage.
- TOGNINI-BONELLI, ELENA (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins.
- VAN DIJK, TEUN (2008). *Discourse and context: A social cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN LEEUWEN, THEO (1996). The representation of social actors. En Carmen Rosa Caldas Coulthard & Malcolm Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32–70). Londres: Routledge.
- VAN LEEUWEN, THEO (2005). Three models of interdisciplinarity. En Ruth Wodak & Paul Chilton (Eds.), *A new agenda in (critical) discourse analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity* (pp. 3–18). Amsterdam: John Benjamins.
- VENTOLA, EIJLA (1987). *The structure of social interaction: A systemic approach to the semiotics of service encounters*. Londres: Pinter.
- WODAK, RUTH (2001). What CDA is about: A summary of its history, important concepts and its development. En Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1–14). Londres: Sage.
- WODAK, RUTH (2015). *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean*. Londres: Sage.
- WODAK, RUTH, & MEYER, MICHAEL (Eds.) (2001). *Methods in critical discourse analysis*. Londres: Sage.

