

ESCRITURA EN LA HISTORIA: POTENCIAL DE LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS INTERPERSONALES E IDEACIONALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA EVIDENCIA

TERESA OTEÍZA*
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN: Este artículo aborda el proceso de incorporación de la evidencia histórica en producciones escritas de estudiantes de Licenciatura en Historia. El análisis se realiza desde las perspectivas teórico-metodológicas complementarias de la lingüística sistémico funcional, en particular desde el modelo de VALORACIÓN y de algunos recursos ideacionales, en conjunto con las nociones de ‘densidad semántica’ y ‘gravedad semántica’ de la teoría de códigos de legitimación. El análisis revela que los estudiantes construyen un lenguaje especializado en la disciplina que es sensible a las fuentes primarias y de bibliografía secundaria consultadas, así como a la consigna elaborada por los profesores. En sus explicaciones históricas, los estudiantes utilizan recursos del lenguaje para construir abstracción y generalización en los que tienden a acoplar significados ideacionales e interpersonales, generando una ‘densidad semántica axiológica’. Los recursos de ‘densidad semántica’ y de ‘gravedad semántica’ se combinan en el discurso creando ‘ondulaciones semánticas’ de carácter más monoglósico o heteroglósico.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, discurso de la historia, VALORACIÓN, densidad semántica, gravedad semántica.

*WRITING IN HISTORY: POTENTIAL OF THE INTERPERSONAL AND IDEATIONAL LINGUISTIC
RESOURCES TO CONSTRUCT EVIDENCE*

ABSTRACT: This article examines the process of incorporation of historical evidence in History majors' written texts. This analysis is done from the complementary theoretical and methodological perspectives of systemic functional linguistics, in particular the APPRAISAL framework and some ideational resources, in conjunction with the notions of 'semantic density' and 'semantic gravity' of the legitimation code theory. The analysis reveals that students construct a specialized language in the discipline that is sensitive to the primary and secondary bibliography consulted,

* Para correspondencia, dirigirse a Teresa Oteiza (moteizas@uc.cl), Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias del Lenguaje. Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago (Chile). Teléfono +56223547846.

as well as to the questions proposed by professors. In their historical explanations, students utilize language resources for building abstraction and generalization that tend to couple ideational and interpersonal meanings, generating an 'axiological semantic density'. The resources for building 'semantic density' and 'semantic gravity' are combined in the discourse creating 'semantic waves' with a more monoglossic or heteroglossic orientation.

KEYWORDS: Academic writing, discourse of history, APPRAISAL, semantic density, semantic gravity.

INTRODUCCIÓN

La formación de una conciencia crítica del lenguaje ha sido desde varias décadas una prioridad para muchos lingüistas que trabajan en las áreas de la lingüística educacional y de los estudios críticos del discurso (Fairclough, 1989; Hodge & Kress, 1993; Schleppegrell, 2004; Moss, 2010; Achugar, 2015, entre muchos otros). Desde esta postura, uno de los aspectos fundamentales que es necesario considerar en la enseñanza de las diferentes disciplinas es la explicitación de cómo se construye el significado y de cómo esos significados y elecciones son parte del contexto social más amplio (Achugar, 2015). Así, la centralidad del lenguaje y la enseñanza explícita del mismo ha motivado que el metalenguaje tenga un espacio clave en los procesos de alfabetización escolar primaria, secundaria y de educación terciaria (Christie, 2002; Schleppegrell, 2004; Schleppegrell et al., 2004; Martin & Rose, 2007, 2008; Rose & Martin, 2012; Moss et al., 2013; Moyano & Giudice, 2016). De manera concordante, la noción de alfabetización corresponde necesariamente a una postura situada, esto es, a un trabajo de alfabetización que varía de contexto en contexto y que es parte constitutiva de una práctica social, lo que ha exigido a su vez la explicitación de una determinada visión de mundo por parte de los investigadores (Manghi et al., 2016). Para todos quienes trabajamos desde esta perspectiva, que considera al lenguaje como un sistema abierto y dinámico que construye y es construido por la realidad social (Fairclough, 1989, 2013; Halliday, 1994, 2014; Lemke, 1995), la alfabetización no es vista como un espacio de reproducción de conocimiento, sino de manera crítica como un espacio que posibilita la construcción de nuevas formas de participación en el mundo a través y con el lenguaje. Una posición de alfabetización crítica implica entonces el reconocimiento de los mecanismos por los que se reproducen las ideologías y las desigualdades sociales a través del lenguaje.

El presente artículo se posiciona en la vertiente de una alfabetización crítica del lenguaje en el ámbito de la historia en el nivel terciario de formación. De manera específica, este trabajo se concentra en describir los recursos de construcción de significados interpersonales e ideacionales que los estudiantes de una carrera de Licenciatura en Historia despliegan para incluir la evidencia de fuentes primarias y de bibliografía secundaria asignadas por sus profesores, en la actividad evaluativa 'control de lectura'. Este análisis se inserta en la tradición teórica- metodológica de los estudios del discurso (Navarro et al., 2016), y reconoce una fuerte influencia de la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Los estudiantes de

licenciatura en historia tienen la tarea de probar en cuanto ‘productores textuales’ y aprendientes ‘conocedores’ de la disciplina que han leído y comprendido las lecturas asignadas, lo que implica a su vez que han comprendido cómo se construye la evidencia consignada en las fuentes por parte de los historiadores para la elaboración de sus explicaciones históricas. Además, los estudiantes precisan probar en su escritura que comprendieron los principales eventos y argumentos y, por último, que son capaces de construir una respuesta con significación histórica que integre la evidencia de las fuentes y bibliografía estudiada.

Este trabajo se inserta en un proyecto más amplio de investigación, cuyo objetivo general fue identificar las principales características y condiciones bajo las que se estructura el modo de razonamiento histórico de los estudiantes que cursan la carrera de Licenciatura en Historia en una universidad chilena.¹ En este estudio se buscó responder preliminarmente a la siguiente interrogante: ¿De qué manera los estudiantes de licenciatura en historia manejan la construcción de patrones de evidencia a partir de las fuentes primarias y de la bibliografía secundaria para elaborar, a partir de ellas, argumentaciones históricas en sus escritos académicos? Para responder a esta pregunta se analizaron los mecanismos discursivos de la incorporación de la evidencia histórica y su instanciación en recursos lingüísticos de significación interpersonal e ideacional en las producciones escritas de ‘controles de lectura’, las cuales constituyen instancias de evaluación típicas de los profesores de historia de la universidad en la que se realizó el estudio.

La incorporación de la evidencia es clave para la elaboración de las cadenas causales, las que a su vez configuran las explicaciones históricas de los estudiantes. Esta inclusión de la evidencia implica analizar la capacidad de los estudiantes para integrar hechos, condiciones y motivaciones de manera aislada o integrada a los planteamientos o ideas nucleares de los autores consultados.

De forma complementaria, se analizó el proceso de incorporación de la evidencia histórica desde las posibilidades de construcción de recursos lingüísticos que instancian mayor o menor dependencia del contexto (‘gravedad semántica’) y de los niveles de condensación del significado (‘densidad semántica’), teniendo en cuenta los géneros de las fuentes primarias y de la bibliografía secundaria consultada. Estas dos últimas nociones provienen de la teoría sociológica denominada Teoría de Códigos de Legitimación (TCL) elaborada por Karl Maton (2014, 2016); por lo que uno de los desafíos de este artículo consistió en abordar las manifestaciones lingüísticas de la ‘densidad semántica’ y de la ‘gravedad semántica’, para lo que se consideró de manera particular el sistema de VALORACIÓN, desarrollado por Martin y White (2005), Oteiza y Pinuer (2012), Oteiza (2017, en prensa a), y algunos recursos de construcción de significados ideacionales, en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994; 2014; Martin & Rose 2007, 2008).

¹ Este artículo presenta corpus proveniente del Proyecto “El camino de Clío: la adquisición y el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico en producciones escritas de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile” (PUC 2011.2013). IR: Rodrigo Henríquez.

El corpus está compuesto por 64 respuestas a preguntas de ‘control de lectura’, por parte de estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Historia. Para el análisis que se ofrece en este artículo se han seleccionado solo dos casos de respuestas a preguntas que corresponden a un estudiante de primer año y de tercer año de la carrera, con el objeto de mostrar un análisis detallado del discurso. Este análisis de naturaleza cualitativa da prominencia a la identificación y descripción de funcionamiento de los recursos lingüísticos que los estudiantes son capaces de utilizar con mayor o menor experticia para incorporar la evidencia, y así construir sus explicaciones históricas. Se ha trabajado con asignaturas de Historia de Chile y América desde el siglo XV al siglo XIX, de manera de tener un corpus relativamente homogéneo de tres niveles de formación universitaria. Es relevante mencionar que las fuentes primarias y de bibliografía secundaria, así como las consignas de los controles de lectura, corresponden a géneros históricos de diferente naturaleza, que van desde géneros de relatos autobiográficos y de recuentos históricos hasta géneros expositivos y de desafío en los que se presentan puntos de vista históricos que luego son refutados por sus autores (Coffin, 2006; Oteiza, 2006; Martin & Rose, 2008).

El artículo está organizado de la manera que sigue: en la segunda sección se presentan los fundamentos teórico-metodológicos que informan la investigación: posicionamiento sobre la alfabetización académica de la historia, la construcción de significados interpersonales e ideacionales desde la LSF, en particular desde el sistema de VALORACIÓN, y las categorías de ‘densidad semántica’ y ‘gravedad semántica’ de la TCL y su diálogo con las categorías de ‘masa’ y ‘presencia’ de la LSF. En la tercera sección se presenta el análisis y discusión del corpus de dos casos de escritura académica de estudiantes de Licenciatura en Historia y, para concluir, una cuarta sección del artículo ofrece algunas reflexiones finales del análisis presentado.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRANSDISCIPLINARES

1. Alfabetización académica de la historia

La historia es una ciencia social que tiene como propósito comprender la complejidad de las sociedades humanas desde una perspectiva diacrónica e interpretativa. Para un historiador con oficio en su disciplina, así como para un estudiante universitario de historia que está en proceso de formación disciplinar, adentrarse en esta construcción histórica implica tomar en consideración ciertos dominios de conocimiento que son claves para el desarrollo de este ámbito del conocimiento, esto es, la construcción de la causalidad o de las cadenas causales, las cuales pueden configurarse de manera lineal o multifactorialmente; la construcción de la dimensión espacio-tiempo, en tanto secuenciación cronológica o de construcción de carácter simbólico, y la elaboración de la evidencia a partir de la selección de fuentes primarias y de bibliografía secundaria (Oteiza & Pinuer, 2012; Oteiza, 2014; Oteiza, en prensa a y b). Asimismo, y desde la perspectiva de la alfabetización histórica, es fundamental identificar y utilizar en la producción verbal –y eventualmente multimodal– los recursos característicos del lenguaje especializado de la disciplina, el cual ha sido descrito por un conjunto

robusto de estudios en los que se han analizado discursos especializados de historia, recontextualizaciones pedagógicas en manuales e interacción en aula en diferentes niveles de formación e idiomas (Veel & Coffin, 1996; Schleppegrell et al., 2004; Martin, 2002, 2017; Martin & Wodak, 2002; Martin & Rose, 2008; Coffin, 2006; Oteiza, 2006; 2013; Oteiza & Pinuer 2012; Oteiza et al., 2015a y b; Moss, 2010; Moss et al., 2013; Achugar, 2011; 2016; Giudice & Moyano, 2011, 2013; Matruggio et al., 2012; Manghi, 2013 a y b).

La historia como ciencia social e interpretativa descansa fundamentalmente en la construcción de la abstracción, si bien el uso de términos técnicos provenientes de otras disciplinas como la ciencia política, la economía, la sociología, entre otras, también desempeña un papel importante en la construcción de explicaciones históricas en una determinada sub-área (Oteiza, en prensa a). Entre los recursos lingüísticos fundamentales que se despliegan en un registro académico y en una amplia variedad de géneros históricos y que permiten la construcción de la abstracción, se encuentra la prominencia de las nominalizaciones y de construcción de las relaciones lógico-semánticas de causalidad al interior de las cláusulas (formas no congruentes o metáforas gramaticales de acuerdo con Halliday, 2014), lo que se traduce en un empaquetamiento o “cosificación” de los procesos y de las relaciones espaciales y temporales; la existencialización de los eventos y la tendencia a desplazar la agencia de los actores sociales a un segundo plano.

De manera particular, los estudios de alfabetización histórica buscan comprender las formas de razonar, de leer y de escribir en la historiografía, con el propósito de transferirla a los procesos de enseñanza aprendizaje (Stahl & Shanahan, 2004; Henríquez & Ruiz, 2014). Asimismo, un aspecto clave en la alfabetización histórica es la enseñanza de la construcción de perspectiva del autor en los diferentes géneros históricos, lo que supone centrarnos en el proceso de la comprensión e incorporación de la evidencia histórica por parte de los estudiantes.

La construcción de la evidencia histórica en el discurso puede considerarse como una forma de intertextualidad, en tanto implica la incorporación de otras voces o puntos de vista en el discurso (Oteiza, 2014; en prensa b). La construcción de la evidencia histórica es una dimensión fundamental del trabajo historiográfico que consiste en el proceso de interpretación y de selección por parte del historiador o de la historiadora a partir de la información contenida en fuentes primarias o de bibliografía secundaria de diferente naturaleza. Este trabajo conlleva, a su vez, un inevitable proceso de silenciamiento de información con el objeto de construir una cadena causal lineal o multifactorial como base de una explicación histórica bien fundamentada (Fontana, 1992; Trouillot, 1995; Ricoeur, 2010).

2. Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y el modelo de VALORACIÓN

Se ha mencionado en la introducción de este trabajo que una aproximación al lenguaje como práctica social implica considerar la relación dialéctica de mutua influencia entre lenguaje y sociedad. Así, como sostiene Halliday (1994; 2014), todo sistema

semiótico conlleva de manera intrínseca una perspectiva temporal, por lo que los significados intertextuales que se actualizan en la construcción de la evidencialidad en el discurso “implican una negociación de significados ideacionales (de representación de la experiencia) e interpersonales (de interacción de intersubjetividades) en un tiempo determinado y de acuerdo con una jerarquía discursiva que actúa en una matriz semiótica social mayor” (Oteiza et al., 2014: 61).

Con el objetivo de dar cuenta de la construcción de los significados interpersonales en el discurso, recurrimos al sistema o modelo de VALORACIÓN (Martin & White, 2005; Oteiza & Pinuer, 2012, 2013; Oteiza, en prensa a), el cual forma parte de la arquitectura teórica de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 2014). Este sistema permite abordar el análisis de las estrategias discursivas de la inclusión de las diferentes voces históricas en el discurso de la historia escrita por sus productores textuales –los estudiantes de licenciatura en historia– desde sus diferenciados niveles de experticia.

El sistema de VALORACIÓN opera en el estrato discursivo-semántico del lenguaje y considera la construcción prosódica o acumulativa de significados interpersonales, los cuales se instancian en el discurso a través de una amplia gama de recursos léxicos y gramaticales de manera inscrita (explícita) o evocada (implícita). Este sistema contempla las regiones semánticas de ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN, las cuales organizan las valoraciones positivas o negativas que los autores o escritores asignan a personas, cosas, procesos, eventos y fenómenos semióticos y naturales. El subsistema de ACTITUD considera las valoraciones de AFECTO, en cuanto expresión de emociones y sentimientos; las valoraciones de JUICIO, en tanto valoraciones de estima y sanción social de la conducta humana; y las de APRECIACIÓN, las cuales incluyen valoraciones de entidades semióticas y fenómenos naturales (Martin & White, 2005). Estas valoraciones pueden codificarse en el discurso de manera graduada por Fuerza o por Foco, esto es, los significados de ACTITUD pueden intensificarse o disminuirse, o pueden ser contruidos con mayor o menor precisión y completud por parte de los productores textuales.

El subsistema de COMPROMISO es de especial importancia para nuestro análisis, dado que permite explorar la fuente u origen de las valoraciones incorporadas por la voz autoral en el discurso y, por lo mismo, nos permite dar cuenta de los recursos de intertextualidad. Así, el autor/hablante puede posicionarse desde una orientación monoglósica por Aserción o Presunción (Martin & White 2005; White 2010); o desde el reconocimiento de otras voces y de posiciones alternativas en el discurso y adoptar una orientación heteroglósica con diferentes niveles y grados de contracción o expansión dialógica (Martin & White 2005; White, 2010). Si bien todo enunciado es inherentemente dialógico y valorativo, la opción monoglósica implica el no reconocimiento o la supresión de este dialogismo al ignorarse las otras voces o posiciones y presentar las proposiciones como un dado, cerrando el espacio dialógico en el discurso. Esta opción monoglósica se instancia prototípicamente a través de enunciados declarativos o afirmativos, de construcciones nominalizadas y a través del uso de estructuras impersonales, cuyos efectos de sentido estarán sujetos a su contexto específico de enunciación. La opción heteroglósica se instancia mediante un espectro amplio de recursos léxico-gramaticales que permiten construir las opciones de

contracción dialógica de Refutación (como Negación u Oposición) y de Proclamación (como Acuerdo, Pronunciamento o Respaldo); así como de expansión dialógica de Consideración o de Atribución (como Reconocimiento o Distanciamiento). En la Figura 1 se presenta la red sistémica de los significados de COMPROMISO propuestas por Martin y White (2005). Este sistema es particularmente productivo para dar cuenta de los recursos de evidencialidad que los estudiantes construyen en sus respuestas a los controles de lectura.

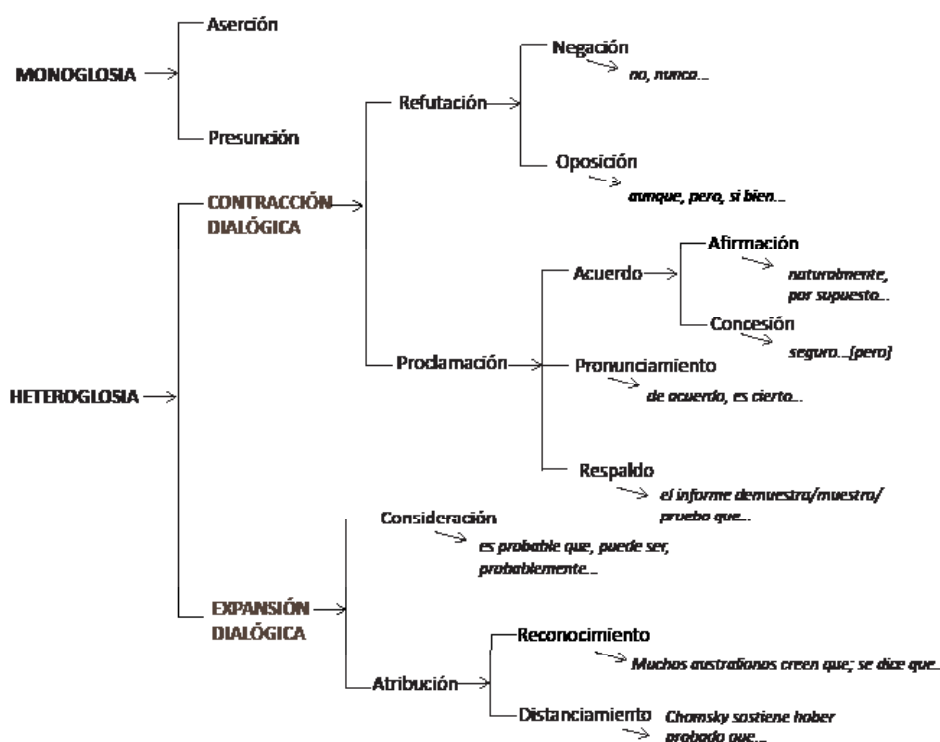


Figura 1. Red sistémica del sistema de compromiso (basado en Martin & White, 2005: 92-134).

Para el análisis de los procesos y eventos sociales, históricos y culturales consideramos la propuesta de sistema de APRECIACIÓN realizada por Oteiza y Pinuer (2012) y Oteiza (en prensa a). Las valoraciones de Impacto, Integridad, Poder y Conflictividad en combinación construyen legitimaciones o deslegitimaciones en el discurso desde posicionamientos ideológicos más o menos hegemónicos. La red sistémica de esta elaboración se presenta en la Figura 2:

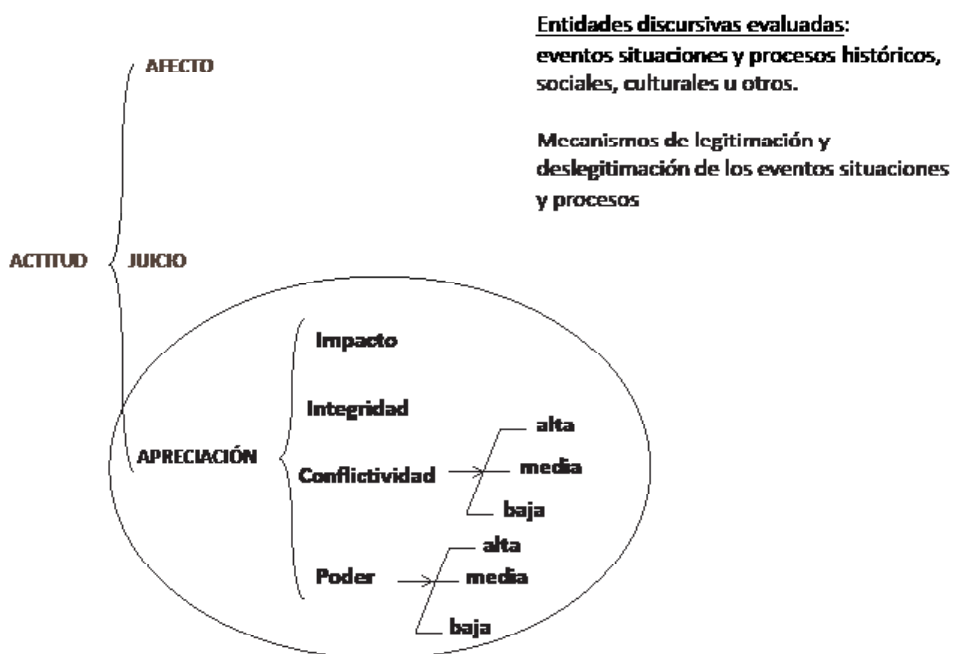


Figura 2. Red sistémica del sistema de apreciación (Oteiza & Pinuer, 2012; Oteiza, en prensa a).

3. Categorías semánticas de la Teoría de Códigos de Legitimación en diálogo con la LSF

La Teoría de Códigos de Legitimación (TCL), del sociólogo de la educación Karl Maton (2014, 2016), corresponde en parte a una elaboración de los postulados del sociólogo Basil Bernstein (2000) en relación a las estructuras verticales y horizontales de construcción de conocimiento. Esta teorización, que se ha desarrollado en el ámbito disciplinar de la sociología, ha mantenido un fructífero diálogo con la Lingüística Sistémica Funcional, en particular en el trabajo de Martin (2014; 2017), Martin y Matruglio (2013), Martin et al. (2010) y Matruglio et al. (2012).

En este trabajo nos centramos únicamente en una de las dimensiones del aparato teórico de la TCL, esto es, en la Dimensión Semántica y sus categorías de ‘densidad semántica’ y ‘gravedad semántica’. Procuraremos en los párrafos siguientes explicar sucintamente por razones de espacio el significado de cada una de estas nociones y la relación que Martin (2014; 2017) establece con ellas desde la lingüística mediante su propuesta de distinguir las nociones de ‘masa’ y ‘presencia’ desde un enfoque metafuncional de la construcción del significado.

La noción de ‘densidad semántica’ refiere a la condensación de significado en una práctica socio-cultural determinada. Esta condensación de conocimiento o de

significado puede ser de carácter epistémico, esto es, puede referirse a conceptos o a descripciones empíricas; o puede ser de carácter axiológico y aludir a posturas afectivas, estéticas, éticas y políticas (Maton, 2014, 2016). Esta condensación de significados puede considerarse en un continuo de instancias más o menos fuertes en el discurso (DS+, DS-), dependiendo de las magnitudes de condensación de los significados.

Por su parte, la noción de ‘gravedad semántica’ guarda relación con los diferentes niveles de dependencia contextual de un significado. Según Maton (2014, 2016), los significados pueden construirse de modo más o menos dependiente de su contexto, estableciendo diferentes niveles de vínculo con su contexto simbólico o social de adquisición o uso. Si los significados son más dependientes de su contexto, estamos frente a una instancia de ‘gravedad semántica’ más fuerte (GS+); y si los significados son menos dependientes de su contexto, frente a una instancia de ‘gravedad semántica’ más débil (GS-). Así, en el primer caso, de acuerdo con Maton estaríamos por ejemplo frente a un desplazamiento de ideas más abstractas y generales (GS-) a ideas más concretas y de casos delimitados o específicos (GS+).

En el ámbito disciplinar de la lingüística y, con el propósito de colaborar con el productivo diálogo que se ha venido realizando entre la TCL y la LSF, Martin (2014, 2017) teoriza sobre estas nociones sociológicas desde la variable del registro ‘campo’, y propone los conceptos de ‘masa’ para referirse a la ‘densidad semántica’, y ‘presencia’ para la ‘gravedad semántica’. La noción de ‘masa’ estaría abordada trinocularmente desde las tres metafunciones propuestas por Halliday (1994) en el marco de la LSF: ideacional (en tanto construye realidad), interpersonal (en tanto posibilita la realización de relaciones sociales), y textual (organización de tales construcciones y realizaciones en olas de flujo de la información). De esta manera, los conceptos sociológicos podrían ser conceptualizados en el lenguaje desde los tres tipos de significados que operan simultáneamente en la construcción del significado. Desde la perspectiva de Maton y Doran (2017), las nociones de Martin serían ‘conceptos de entrada’ (*portal concepts*) o conceptos análogos que permitirían un diálogo inter-teorías, sin que se produzcan simplificaciones o elisiones teóricas en el análisis.

En consecuencia, desde la variable ‘campo’ del registro, según Martin (2017), en los discursos especializados o discursos verticales (Bernstein, 2000), los significados que se apartan del sentido común o de lo cotidiano se construyen desde la perspectiva de las tres metafunciones: textual, ideacional e interpersonal. El término ‘masa’ sería un concepto que abarca multifuncionalmente todos los recursos: ‘technicalidad’ para los significados ideacionales; ‘iconización’ para los interpersonales y ‘agregación’ para los textuales (Martin 2014, 2017; Matruglio et al., 2012). Por otro lado, el término ‘presencia’, análogo al de ‘gravedad semántica’, cubriría en términos lingüísticos y también de modo multifuncional las nociones de ‘iconicidad’ para los significados ideacionales, de ‘negociabilidad’ para los interpersonales y de ‘implicitud’ para los textuales. El punto clave de la propuesta desde una teoría lingüística de Martin es la integración multifuncional de las elecciones de significado que se despliegan en un texto.

Martin (2017) se refiere, al igual que Maton (2014), a las posibilidades de construir condensaciones de significado epistémicas y axiológicas y cómo hasta los términos técnicos como “comunismo” pueden estar cargados con ambos tipos de valores en el discurso. Así, toda expresión de ‘*technicality*’ o ‘tecnicalidad’ (discurso especializado en español), ya sea que se codifique con un término técnico o con una nominalización, puede evocar una valoración de ACTITUD en un campo determinado de la experiencia. De acuerdo con Martin, para estudiar los valores condensados en los términos “tenemos que considerar la actitud, y esto significa incorporar los recursos interpersonales de valoración en el análisis y preguntarnos por cómo están acoplados con ideación en una disciplina y por quién” (2017: 143, traducción propia).

En este trabajo, nos centramos en la exploración de los recursos de VALORACIÓN –ACTITUD y COMPROMISO– para dar cuenta de la incorporación de la evidencia histórica por parte de los estudiantes en sus respuestas de controles de lectura; asimismo, incorporamos algunos elementos de las elecciones de la construcción de la experiencia (significados ideacionales) que les permiten construir mediante nominalizaciones y términos técnicos un lenguaje especializado en la disciplina (lo que Martin denomina ‘tecnicalidad’). Por último, como parte de la construcción de un discurso especializado en su dimensión ideacional lógica, exploramos la incorporación de relaciones lógico semánticas de causalidad en cuanto a si se expresan de manera congruente o incongruente (metáfora gramatical lógica en términos de Halliday, 1994, 2014).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se presenta el análisis de dos casos de escritura de estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Historia, un caso de primer año y uno de tercer año que cursan asignaturas de la historia de Chile y de América. En el análisis se toma en consideración la construcción de significados interpersonales de incorporación de otras voces en el discurso y los posicionamientos evaluativos de las mismas, así como los significados ideacionales instanciados a través de recursos lingüísticos que permiten a los estudiantes construir la experiencia en sus respuestas; en conjunto con las nociones sociológicas de ‘gravedad semántica’ y ‘densidad semántica’.

Este análisis permite enriquecer los patrones de incorporación de la evidencia histórica identificados en trabajos previos (Oteíza et al., 2014), en los que, a partir de las respuestas de los estudiantes a controles de lectura, se identificaron las siguientes definiciones de indicadores de calidad respecto de la incorporación de la evidencia: a. *incorporación de datos no presentes en la evidencia*: el estudiante incorpora otras ideas, planteamientos y conceptos que no son parte de las fuentes primarias o de la bibliografía secundaria asignada por el profesor para el control de lectura; b. *incorporación estratégica y/o errónea*: el estudiante retoma elementos de la pregunta y/o conceptos abordados por el autor sin explicarlos o reformula sus ideas de forma incompleta. El estudiante no elabora los elementos tratados en la evidencia y, por lo tanto, la exposición es simple y carece de abstracción; c. *reformulación sin juicio*: se mantienen las ideas centrales de la evidencia, sin la incorporación del punto de

vista del estudiante y d. *reformulación con inferencia, sentido histórico y/o juicio*: el estudiante incorpora planteamientos de la evidencia y los integra en su escritura a través de un proceso deductivo que le permite construir sentido histórico.

1. Caso 1: Escritura de estudiante de primer año de licenciatura en historia

Este caso corresponde a la respuesta elaborada por un estudiante en el primer control de lectura del curso Historia de América y Chile Siglos XV-XVI, durante el primer semestre de la carrera de Licenciatura en Historia de una universidad chilena.² La pregunta planteada al estudiante se mantiene en un nivel descriptivo que corresponde a un género de recuento histórico, dado que se pregunta por hechos y motivaciones de los indígenas y de los españoles, en particular del conquistador europeo Gonzalo Guerrero. La consigna explícita que la respuesta se centre en la figura de Guerrero. De este control de lectura hemos seleccionado una de las preguntas o consignas, la cual se detalla a continuación:³

Consigna primer año de licenciatura en historia:

“La relación de Gonzalo Guerrero encarna *una fuente clave para el entendimiento del conflicto entre españoles e indígenas en la zona maya del Yucatán*. Caracterice dichas particularidades desde la activa dinámica desarrollada entre las expediciones realizadas por los españoles hacia la zona y, a su vez, *la concepción y actitud del indígena* respecto de este conquistador europeo. Utilice la figura de Guerrero como un actor principal y a la vez único dentro de tal situación” (subrayado y énfasis agregado).

Los estudiantes tenían asignada la fuente primaria titulada “El encuentro con el mundo maya. La relación de Gonzalo Guerrero”, la cual corresponde a una crónica del siglo XVI. Esta crónica se organiza de manera cronológica y corresponde a un género histórico que se encuentra entre el relato autobiográfico y el recuento histórico de eventos (Martin & Rose, 2008). La voz autoral de la crónica toma la figura de Gonzalo Guerrero, quien fue un soldado español que participó del denominado proceso de conquista de las Américas, y cuya embarcación naufragó en la península del Yucatán. En esta crónica se describen hechos y motivaciones históricas en relación a las experiencias de Guerrero desde que es un esclavo del pueblo maya que lo captura, hasta convertirse en el esposo de la hija del jefe local indígena. El núcleo de la crónica lo constituyen las reacciones de Guerrero en el marco de los acontecimientos que se desencadenan a partir de la llegada de la expedición de Hernán Cortés a la zona, así como de la tensión que se genera por el origen español del protagonista y los lazos

² La Pontificia Universidad Católica de Chile corresponde a una institución de carácter privado, pero de larga tradición y prestigio en el sistema universitario chileno. Se la considera una universidad tradicional.

³ Para un análisis de las respuestas de los estudiantes de los casos considerados en este artículo desde el punto de vista exclusivo de la calidad de la inclusión de la evidencia tomando en cuenta los recursos de intertextualidad o de incorporación de otras voces, véase Oteiza et al. 2014.

afectivos y familiares desarrollados posteriormente con los indígenas locales (Oteiza et al., 2014). De este modo, los estudiantes han tenido que interactuar con una fuente primaria que se estructura cronológicamente a partir de hechos, motivaciones y algunas condiciones de los actores involucrados. La naturaleza de la fuente primaria determina a su vez las posibilidades de los estudiantes de elaborar una respuesta con significación histórica, más aún frente a una pregunta que tiene un fuerte carácter descriptivo (“caracterice”), en el que deben ejemplificar con hechos la crónica leída (“utilice”). A continuación se ejemplifica con un caso de respuesta de un estudiante:⁴

Respuesta estudiante primer año de licenciatura en historia:

1. Después del naufragio, Guerrero vio perdida toda opción de sobrevivencia, sobre todo al ver que ninguno de sus compañeros había sobrevivido. Sin embargo, Guerrero es adoptado por esta nueva cultura e integrado como un miembro más. Al ofrecerle comida junto a ellos, al vestirlo con sus propias túnicas, el pueblo maya muestra su disposición a aceptarlo.
2. Quizás, puede entenderse como una estrategia en un principio para poder entender al adversario. Pero, con el tiempo, esta nueva cultura puede ver en él atributos que ellos también valoraban. Él es capaz de elaborar un barquillo, que representa la capacidad para utilizar sus manos como un artesano. Este aspecto es sin duda un nexo entre ambas culturas, que le permite acceder a ella, a su idioma y establecer vínculos familiares entre ellos.
3. En relación a los primeros contactos la aculturación española era evidente, la religión era necesariamente la única opción de creencias. Para el nativo, sin duda este era el aspecto más importante y es por esta razón, el pueblo maya se ofende cuando llegan misioneros a intentar agraciarlos con la imposición de su cultura y religión (...).
4. El sincretismo, base del logro de España, se manifiesta en la no pérdida de la identidad y el reflejo de la unión de concepciones y creencias imposibles de desarraigar. Tanto para Guerrero como para los nativos la importancia de la religiosidad es intransable. (ID 17)

Tal como es posible apreciar en la Tabla 1 a continuación, el estudiante responde principalmente con un lenguaje no especializado desde lo que los actores sociales piensan y hacen. Sí utiliza una nominalización (“disposición a aceptarlo”), en la que manifiesta una ‘densidad semántica axiológica’, esto es, una instancia de condensación de significado en el que se instancia una valoración. En consonancia con lo preguntado en la consigna, en

⁴ Los casos de respuestas de estudiantes son diferenciados con un número de identificación (ID), el cual no contempla una distinción de género masculino o femenino. Se usará de manera aleatoria el masculino para el primer caso analizado y el femenino para el segundo. Se han eliminado algunas líneas en este y el próximo caso que no agregaban un elemento nuevo a lo ya elaborado por el o la estudiante; esto se ha señalado con “(...)”. La redacción se ha mantenido intacta y sólo se han corregido las faltas de ortografía.

este primer párrafo, el foco está puesto en lo que los indígenas consideran, así como en la evaluación afectiva evocada de Guerrero en relación a sus dudas de sobrevivir luego del naufragio. Luego de la marca de contraexpectativa “Sin embargo”, el estudiante estructura su relato con procesos materiales (Guerrero “es adoptado”; “integrado”) y continúa con un recuento de los hechos que más adelante en su respuesta le servirán para construir una relación lineal de causalidad. Así, junto con el uso de un lenguaje familiar o no especializado, el estudiante refuerza su elaboración desde una fuerte ‘gravedad semántica’ (GS+), con el uso de una causalidad congruente que construye con la estructura ‘al + infinitivo’ (“al ver”, “al ofrecerlo”, “al vestirlo”), como una manera de situar desde las circunstancias cómo se van concatenando los eventos en el relato histórico.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
1. Después del naufragio, Guerrero <u>vio perdida</u> toda opción de sobrevivencia, sobre todo <u>al ver</u> que ninguno de sus compañeros había sobrevivido. <u>Sin embargo</u> , Guerrero es adoptado por esta nueva cultura e integrado como un miembro más. Al ofrecerle comida junto a ellos, al vestirlo con sus propias túnicas, el pueblo maya <u>muestra su disposición a aceptarlo</u>	-va AFECTO: Inseguridad (evocada) vio perdida - por Guerrero (EDV: opción de sobrevivencia) +va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Normalidad (evocado) es adoptado; integrado- por esta nueva cultura (EDV: Guerrero)	HETEROGLOSIA Expansión dialógica: Atribución (Guerrero) vio perdida <i>al ver; disposición a aceptarlo</i> (el pueblo maya) Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa <i>Sin embargo</i>	TÉRMINOS TÉCNICOS <i>el pueblo maya</i> NOMINALIZACIONES <i>disposición a aceptarlo</i> (el pueblo maya) CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa <i>al ver; al ofrecerle; al vestirlo</i>	GS+, DS-

Tabla 1. Análisis de párrafo 1 de respuesta del estudiante de primer año.⁵

⁵ En la segunda columna se señalan las valoraciones de actitud presentadas por el estudiante; la tercera los recursos que construyen una orientación monoglósica o heteroglósica; la cuarta, los recursos para construir un

En el siguiente párrafo, como puede observarse en la Tabla 2, el estudiante se refiere a la visión que el pueblo maya tiene de Guerrero desde una fuerte gravedad semántica (GS+). Su respuesta está marcada por recursos heteroglósicos de expansión dialógica de Consideración que se instancian con una fuerte modalización de los procesos mentales para manifestar la posición de los indígenas (“quizás”; “puede entenderse”; “poder entender”; “puede ver”; “valoraban”). Guerrero es valorado positivamente con un JUICIO de Capacidad inscrito (“es capaz”; “la capacidad”) que el estudiante incorpora con un recurso de contracción dialógica de Pronunciamento (“es sin duda”), de manera de mostrar un conocimiento de los hechos contenidos en la fuente primaria y su capacidad como productor textual de elaborarlos en una cadena de relación causal. El estudiante utiliza un lenguaje familiar y congruente (“para poder”), en combinación con el uso de la forma verbal y no congruente “le permite” para expresar causalidad en su discurso. Es de hacer notar, por último, que los hechos y motivaciones históricos son recuperados en el grupo nominal anafórico “este aspecto”, el cual hace ‘descansar’ toda la causalidad de manera lineal en la habilidad manual de Guerrero para ser aceptado por esta “nueva cultura”.

En el tercer párrafo de su respuesta, como se muestra en la Tabla 3 de análisis, el estudiante continúa con un recuento de hechos y de motivaciones de los actores históricos (“el nativo”, “el pueblo maya”), marcadas por una temporalidad cronológica y externa (“cuando llegan”). Sin embargo, el nivel de ‘densidad semántica’ (DS+) se eleva en relación a los párrafos previos, al incorporar algunas instancias de abstracción mediante el uso de términos técnicos (“aculturación”) y de nominalizaciones (“la aculturación española”, “(la única) opción de creencias”, “la imposición de su cultura”). Estos recursos de la escritura especializada le sirven al estudiante para elaborar con otro nivel de abstracción las motivaciones que justifican la reacción del pueblo maya frente a las acciones de los españoles. Estos últimos son valorados negativamente con un AFECTO de Infelicidad inscrito, dado que los nativos consideran una ofensa que se les imponga una creencia (el pueblo maya “se ofende”). Asimismo, la valoración de APRECIACIÓN de Impacto, inscrita y graduada por Fuerza “más importante”, permite situar el espacio social y cultural de los españoles respecto de la religión católica, la cual es mencionada de manera imprecisa sencillamente como “la religión”. Así, en este párrafo de su respuesta, el estudiante logra una mediana ‘gravedad semántica’ y ‘densidad semántica’, estableciendo una ‘incorporación estratégica’ de la fuente primaria consultada, simplificando las motivaciones de los actores sociales y de los hechos presentados en la crónica. Al igual que en el párrafo anterior, los recursos de heteroglosia de contracción dialógica de Pronunciamento colaboran con el posicionamiento de conocedor en la disciplina (“era evidente”; “era necesariamente”; “sin duda era”).

lenguaje especializado en la disciplina; por último la quinta para señalar los niveles de ‘densidad’ y ‘gravedad’ semántica. En relación a los recursos del sistema de ACTITUD: (+va): valoración positiva; (-va): valoración negativa; Entidad Discursiva Valorada: EDV. Los recursos del sistema de COMPROMISO de heteroglosia y monoglosia están subrayados en la respuesta del estudiante (primera columna).

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>2. <u>Quizás</u>, <u>puede entenderse</u> como una estrategia en un principio para <u>poder entender</u> al adversario. <u>Pero</u>, con el tiempo, esta nueva cultura <u>puede ver</u> en él atributos que ellos también <u>valoraban</u>. Él es capaz de elaborar un barquillo, que representa la capacidad para utilizar sus manos como un artesano. Este aspecto <u>es sin duda</u> un nexo entre ambas culturas, que le permite acceder a ella, a su idioma y establecer vínculos familiares entre ellos.</p>	<p>+va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (inscrito) es capaz; la capacidad- por el pueblo maya (EDV: Guerrero)</p>	<p>HETEROGLOSIA</p> <p>Expansión dialógica: Consideración</p> <p><i>Quizás; puede entenderse; poder entender; puede ver; valoraban</i></p> <p>Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa</p> <p><i>Pero</i></p> <p>Contracción dialógica, Pronunciamento:</p> <p><i>es sin duda</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p>--</p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i>un nexo</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa</p> <p><i>para poder</i></p> <p>CAUSALIDAD INCONGRUENTE: Causa</p> <p><i>permite</i></p>	<p>GS+, DS-</p>

Tabla 2. Análisis de párrafo 2 de respuesta del estudiante de primer año.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
3. En relación a los primeros contactos la aculturación española <u>era evidente</u> , la religión <u>era necesariamente</u> la única opción de creencias. Para el nativo, <u>sin duda</u> este <u>era</u> el aspecto más importante y <u>es</u> por esta razón, el pueblo maya <u>se ofende</u> cuando llegan misioneros a intentar <u>agraciarlos</u> con la imposición de su cultura y religión (...).	<p>–va AFECTO: Infelicidad (inscrita) <i>se ofende</i> -el pueblo maya</p> <p>+va APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) importante / religión- para el nativo</p> <p>(EDV: la religiosidad)</p>	<p>HETEROGLÓSIA</p> <p>Contracción dialógica, Proclamación: Pronunciamiento</p> <p><i>era evidente</i></p> <p><i>era necesariamente</i></p> <p>(Graduado por Fuerza: Intensificación alta</p> <p><i>la única, más)</i></p> <p><i>sin duda era</i></p> <p>Expansión dialógica, Consideración</p> <p><i>intentar agraciarlos</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i>la aculturación</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i>(la única) opción de creencias</i></p> <p><i>la imposición de su cultura</i></p> <p>CAUSALIDAD INCONGRUENTE: Causa</p> <p><i>por esta razón</i></p>	<p>Mediana</p> <p>GS, DS</p>

Tabla 3. Análisis de párrafo 3 de respuesta del estudiante de primer año.

En el cuarto y último párrafo de su respuesta, el estudiante parte la elaboración de su explicación histórica con una fuerte ‘gravedad semántica’ (GS+) que se ancla en circunstancias temporales congruentes, esto es, aluden a un tiempo cronológico, externo y concreto (“en un principio”, “con el tiempo”). Se aprecia una ‘densidad semántica’ más fuerte (DS+) que va unida a una orientación más monoglósica del discurso. Esto lo logra con el uso del término técnico “sincretismo” y de las construcciones nominalizadas “la no pérdida de la identidad” y “el reflejo de la unión de concepciones” y “creencias imposibles de desarraigar”. De esta manera, el

juicios propios, lo que en parte puede obedecer a la demarcación de género histórico propiciada por la consigna.

En la siguiente Figura 3 se presenta una gráfica de las ‘ondulaciones semánticas’ que realiza el estudiante en su respuesta, es decir, la elaboración de su explicación histórica desde la combinación de recursos de ‘gravedad semántica’ y de ‘densidad semántica’. Esta ‘ondulación semántica’ muestra el esfuerzo del estudiante por construir una respuesta que “caracterice” el conflicto entre españoles e indígenas desde los hechos, condiciones y motivaciones contenidos en la fuente primaria consultada, la cual logra en parte mostrar una significación histórica de carácter más general y compleja:

Ondulaciones semánticas: Ejemplo 1 Primer año licenciatura en historia.

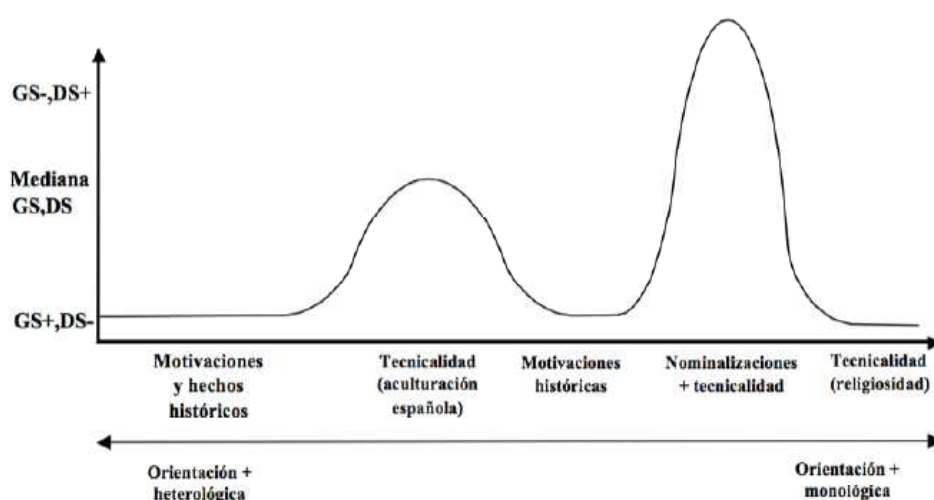


Figura 3. Ondulaciones semánticas. Caso 1, primer año de licenciatura en historia.

2. Caso 2. Tercer año de licenciatura en historia

El segundo ejemplo que se presenta corresponde a la respuesta de un estudiante de tercer año de Licenciatura en Historia, quien responde un control de lectura de la asignatura de primer semestre: Temas de Chile y América, Siglos XVI-XVIII. El tema que están trabajando se inserta en el siglo XVIII y refiere a las nociones de la ilustración y la modernización que han influido en un cambio de mentalidad en Latinoamérica. De manera específica, el profesor ha tomado como ejemplo el caso de México y la situación de la vida social en relación a las diversiones populares. Los estudiantes debían leer una fuente bibliográfica secundaria titulada “¿Relajados o reprimidos? Diversiones públicas y vida social en la ciudad de México durante el Siglo de las Luces” de Juan Pedro Viqueira Albán, escrito en 1987. En este libro, Viqueira discute la tesis del supuesto “relajamiento” que experimentó la sociedad popular de ese entonces y ofrece hechos que lo llevan a postular que es más plausible considerar que la elite y las autoridades mexicanas experimentaron un cambio de mentalidad,

el cual habría estado influenciado por las ideas ilustradas y de la modernización, así como por la intolerancia de estos grupos sociales dominantes hacia la vida de las clases populares y, en especial, hacia sus expresiones teatrales. A continuación se presenta la consigna elaborada por el profesor y la respuesta que dio la estudiante:

Consigna primer año de licenciatura en historia:

“Según lo planteado por Viqueira, *¿Cómo se manifiesta la transformación de valores y principios experimentada en el siglo de las luces por la elite novohispana en la reforma llevada a cabo en el teatro? ¿De qué manera el factor económico pugna con la implementación de estos nuevos ideales en el espacio referido?*” (énfasis agregado)

Respuesta estudiante tercer año:

1. Viqueira realiza en su obra un cuestionamiento a la tesis clásica que decía que en S. XVIII novohispano se había producido un relajamiento de las costumbres populares. Él plantea que si bien se produce un relajamiento de la elite la que adquiere valores ilustrados y es parte de un proceso de afrancesamiento que hace que cambie el paradigma según el cual analiza la realidad social. Así, comienza a juzgar a la plebe desde la perspectiva de sus nuevos valores, basados en la moderación, la razón, el orden, la salud, etc. De esta manera, las tradiciones que habían estado instaladas en la sociedad, comienzan a ser juzgadas e intoleradas por la elite, la cual comienza a ejercer gran represión contra el pueblo.
2. La elite desea entonces difundir sus valores nuevos, llevar la ilustración a todo el pueblo y ejercer el control de la sociedad según estos nuevos paradigmas de conducta. Para esto, hace una reformatión de las diversiones y tradiciones populares, eliminando aquellos que no le sirve para su propósito y adoptando lo que si puede serle útil.
3. El teatro es un gran ejemplo de esto. Éste era una tradición muy arraigada en el pueblo y que siempre había sido protegida y promovida por la elite. Sin embargo, se verá en esta diversión un peligro por los desórdenes sociales, por la promiscuidad de los temas que se presentaban, por los bailes indecentes, por el comportamiento de los actores tras bambalinas, etc. La elite decide así tomar el teatro como un mecanismo de difusión de sus valores ya que una forma de representar lo que se debía ser. La gran mayoría de la población era analfabeta, por lo que era muy difícil de educar. Al no poder transmitir valores a través de la escritura, decide hacerse con la actuación.
4. El teatro había representado siempre un microcosmos de la sociedad. En este espacio se juntaban ricos y pobres y era una diversión que no distinguía por calidad o nivel social. Era así una forma fácil de llegar a todos y transmitir ideas. La elite tomó así el teatro pero lo reforma para lograr su objetivo. Se censuran los temas promiscuos y banales y se introducen temas cultos, inspirados en las luces. Se controlan las formas y comportamientos sociales

que se daban en el teatro. Se impone el realismo como el único criterio válido para la representación de las obras (...).

5. Todas estas reformas fueron así un intento por ilustrar al pueblo, por transmitir los valores nuevos de la elite y por disciplinar a la gente. Sin embargo, había un problema que limitaba este propósito. El teatro daba ingresos importantes que la elite quería seguir recibiendo, pero el pueblo no se sentía llamado a ir a estas funciones que no comprendía porque funcionaban con otros paradigmas mentales. Los temas “cultos” no eran entendidos por la población. Si la gente dejaba de ir bajaban los ingresos. Se dio una pugna entre el interés de ilustrar con el factor económico. Había que intentar compatibilizar estos dos aspectos (...)
6. Podemos ver entonces cómo la elite, fruto de un cambio en sus valores, comienzan a tener una actitud de intolerancia ante prácticas que antes había aceptado. La vulgaridad, el desorden social, la promiscuidad y todas estas actitudes que se podían dar en las diversiones populares, son controladas y castigadas por la elite que intenta difundir sus nuevos valores. Así, el pueblo es reprimido por la elite, la cual sufre una relajación de su forma de ser tradicional, un cambio. No es entonces que el pueblo se relaje, sino que el paradigma desde el cual la elite juzga los comportamientos se vuelve más intolerante. (ID 41)

En este caso, la fuente bibliográfica secundaria corresponde a un género histórico de ‘desafío’ (Martin & Rose 2008) en el que se presenta una postura argumentativa y luego la refutación de la misma por parte del autor. La consigna que deben responder los estudiantes de tercer año requiere de un trabajo más complejo de argumentación histórica que la analizada en el caso 1 para el primer año de la carrera, dado que en este segundo caso los estudiantes deben incorporar una explicación histórica multifactorial en su respuesta.

La estudiante produce un relato histórico que se inicia con una fuerte estructuración desde los actores sociales colectivos incorporados en su tecnicidad (“elite”, “plebe”, “pueblo”) y lo que cada grupo social considera legítimo en relación a la actividad teatral. El lenguaje utilizado es más bien complejo, lo que se aprecia por el alto número de términos técnicos (“novohispano”, “afrancesamiento”, “paradigma”) que son, a su vez, contruidos de manera incongruente en el lenguaje mediante nominalizaciones (“un cuestionamiento”, “un relajamiento de las costumbres populares”, “un relajamiento de la elite”, “proceso de afrancesamiento”, “la realidad social”, “(gran) represión”. De este modo, si bien la estudiante recurre a relaciones lógico-semánticas de causalidad congruentes (“así”, “de esta manera”), la construcción de las cadenas causales la realiza desde un mayor nivel de abstracción que el estudiante del primer año analizado, logrando una condensación del significado más fuerte o una ‘densidad semántica’ más fuerte (DS+), la cual se construye en el discurso desde determinadas valoraciones de ACTITUD. Esta elaboración de la evidencia sitúa la respuesta de la estudiante desde una ‘densidad semántica axiológica’ al incorporar las valoraciones de los hechos y motivaciones desde un nivel más alto de abstracción y generalización. Esta condensación del significado

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>1. Viqueira realiza en su obra <u>un cuestionamiento</u> a la tesis clásica que decía que en S. XVIII novohispano se había producido un relajamiento de las costumbres populares. Él <u>plantea</u> que si bien se produce un relajamiento de la elite la que adquiere valores ilustrados y es parte de un proceso de afrancesamiento que hace que cambie el paradigma según el cual analiza la realidad social. Así, <u>comienza a juzgar</u> a la plebe desde la perspectiva de sus nuevos valores, basados en la moderación, la razón, el orden, la salud, etc. De esta manera, las tradiciones que habían estado instaladas en la sociedad, <u>comienzan a ser juzgadas e intoleradas</u> por la elite, la cual comienza a ejercer gran represión contra el pueblo.</p>	<p>-va APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) un cuestionamiento- por Viqueira</p> <p>(EDV: tesis clásica del relajamiento de las costumbres populares en el novohispano del S.XVIII)</p> <p>-va JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (inscrita) comienza a juzgar- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: la plebe)</p> <p>-va APRECIACIÓN: Impacto (inscrita) juzgadas; intoleradas- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: tradiciones populares mexicanas)</p>	<p>HETEROGLOSIA:</p> <p>Contracción dialógica, Atribución:</p> <p><i>un cuestionamiento</i></p> <p><i>sin duda era</i></p> <p>(él) <i>plantea</i></p> <p>(Viqueira)</p> <p>MONOGLÓSIA:</p> <p>Aserción</p> <p><i>se manifiesta</i></p> <p><i>se había producido</i></p> <p><i>habían estado instaladas</i></p> <p>HETEROGLOSIA:</p> <p>Contracción dialógica, Proclamación: Pronunciamento</p> <p><i>comienzan a ser juzgadas e intoleradas</i></p> <p>(elite)</p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i>S. XVIII novohispano;</i></p> <p><i>el paradigma; afrancesamiento;</i></p> <p><i>la elite; la plebe</i></p> <p><i>pueblo</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i>un cuestionamiento;</i></p> <p><i>un relajamiento de las costumbres populares;</i></p> <p><i>un relajamiento de la elite; valores ilustrados;</i></p> <p><i>proceso de afrancesamiento;</i></p> <p><i>la realidad social</i></p> <p><i>(gran) represión</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa</p> <p><i>Así; De esta manera</i></p>	<p>GS-,DS+</p>

Tabla 5. Análisis de párrafo 1 de respuesta del estudiante de tercer año.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
2. La elite <u>desea</u> entonces difundir sus valores nuevos, llevar la ilustración a todo el pueblo y ejercer el control de la sociedad según estos nuevos paradigmas de conducta. Para esto, hace una reformatión de las diversiones y tradiciones populares, eliminando aquellos que no le sirve para su propósito y adoptando lo que si puede serle útil.	+va APRECIACIÓN: Impacto (evocado) <i>difundir</i> - por la elite (en palabras de Viqueira) (EDV: valores nuevos de la ilustración)	HETEROGLOSIA: Contracción dialógica, Atribución: <i>desea</i> (la elite) MONOGLOSIA: Aserción como parte de los planteamientos de Viqueira <i>hace; eliminando</i> <i>no le sirve; adoptando</i> <i>puede serle</i>	TÉRMINOS TÉCNICOS <i>la elite; la ilustración;</i> <i>paradigmas</i> NOMINALIZACIONES <i>el control de la sociedad;</i> <i>una reformatión (sic)de las diversiones y tradiciones populares</i> CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa <i>entonces;</i> <i>Para esto</i>	Mediana GS y DS

Tabla 6. Análisis de párrafo 2 de respuesta del estudiante de tercer año.

cargada por la actitud y los puntos de vista negativos de la elite hacia la plebe también se expresa en otras instancias de lenguaje no nominalizado (“comienza a juzgar a la plebe”, “juzgadas”, “intoleradas (*sic*)”). La estudiante ‘hace suyos’ los planteamientos de Viqueira en una primera instancia, construyendo un discurso cargado axiológicamente por heteroglosia de Atribución, pero luego los plantea en tanto monoglosia como Aserción de lo que ‘efectivamente’ eran los hechos y los planteamientos de los actores sociales involucrados. La monoglosia es utilizada por la estudiante, por tanto, como un recurso de apropiación de los planteamientos de Viqueira, como se muestra en la Tabla 5:

En el segundo párrafo de la respuesta, la estudiante construye una condensación del significado menos fuerte que en el párrafo previo, ‘densidad semántica’ media. Esto se produce dado que si bien recurre a algunos términos técnicos (“la elite”, “la ilustración”, “paradigma”), solo el segundo puede considerarse como una palabra especializada en el dominio de la historia, en cuanto movimiento social (si bien también es utilizada en la filosofía, en la ciencia y en el arte); los otros dos términos podrían ser utilizados en muchos otros discursos especializados de diferentes disciplinas. En este párrafo la estudiante se concentra en los hechos realizados por la elite mexicana, motivados por el cambio de mentalidad, los que continúa construyendo en el discurso a través de una causalidad congruente (“entonces”, “para esto”), que puede considerarse como un lenguaje cotidiano y no especializado, como se aprecia en la Tabla 6.

En el tercer párrafo, y como puede apreciarse en la Tabla 7 de análisis, la estudiante se detiene a establecer algunos hechos históricos y profundizar en las motivaciones que tiene la elite mexicana para considerar el teatro como “un mecanismo de difusión de sus valores”. Para llegar a esta conclusión, la estudiante recurre a construcciones de causalidad congruentes (“asi”, “por”, “por”, “por lo que”, “ya que”, “al no poder”) y se posiciona valorativamente de manera negativa respecto de la plebe, la cual es valorada indirectamente por la forma en que realiza sus manifestaciones populares teatrales con una valoración negativa de APRECIACIÓN de Integridad inscrita (“desórdenes sociales”, “promiscuidad”, “indecentes”), junto con una valoración negativa de AFECTO en cuanto a la amenaza que implicaban (“peligro”) de las actividades teatrales y a la plebe misma con una valoración negativa de JUICIO de SANCIÓN y ESTIMA SOCIAL de Capacidad, dado que “la mayoría de la población” es considerada como “analfabeta” y “difícil de educar”. La monoglosia por Aserción cumple un rol fundamental en la apropiación de los planteamientos de Viqueira por parte de la estudiante (“es”, “era”, “había sido protegida”; “se verá”, “era”, “era”).

Tal como se muestra en la Tabla 8 de análisis, en el cuarto párrafo la estudiante retoma una ‘densidad semántica’ más fuerte (DS+) al condensar el significado de manera más monoglósica en su discurso. Su discurso sigue centrando la explicación histórica desde las motivaciones del actor social “la elite” y luego, mediante una fuerte monoglosia como Aserción que logra mediante el uso de cláusulas relacionales atributivas y materiales afirmativas con *se* impersonal, se refiere a las acciones realizadas por la elite para imponer su visión de mundo por sobre el resto de la población (“se censuran”, “se introducen”, “se controlan”, “se daban”, “se impone”). Este recurso continúa ‘ocultando’ la voz de Viqueira y presentando sus argumentos como un dato en la explicación histórica.

En el quinto párrafo, la estudiante retoma las acciones y hechos históricos realizados por la elite como “todas estas reformas” y vuelve a mencionar las motivaciones de este grupo social. La expresión de contra-expectativa con “sin embargo” presenta la dificultad que ya se plantea en la consigna, esto es, el argumento de la pugna entre dos sistemas de pensamiento y de los hechos concretos (factores económicos) que inciden en la transformación del teatro (“se dio una pugna entre el interés de ilustrar con el factor económico” y “había que intentar compatibilizar estos dos aspectos”). Así, en este penúltimo párrafo de la respuesta de la estudiante, ella llega al centro crítico del

argumento histórico planteado por Viqueira, el cual plantea de manera naturalizada en el discurso sin retomar los recursos heteroglósicos de Atribución, sino construyendo su discurso desde una monoglosia por Aserción.

Finalmente, en el último párrafo (ver Tabla 9), el estudiante termina su respuesta con un mayor uso de recursos heteroglósicos de inclusión de la voz de otros en términos de evidencialidad: “podemos ver”, como una manera de sintetizar las condiciones, motivaciones y hechos históricos previamente presentados. De esta manera, la estudiante vuelve a construir la conjunción causativa con “así” (cinco oportunidades en toda su respuesta), combinando significados de evidencialidad y causalidad (coupling/ o acoplamiento de significados de sistemas diferentes, en este caso de significados ideacionales experienciales y lógicos). La estudiante utiliza esta conjunción para reafirmar el argumento de Viqueira y, por ende, como un recurso adicional para la construcción de la evidencialidad de su respuesta. Esta ‘densidad semántica’ (DS+) se fortalece mediante la condensación de significados que implica el uso de nominalizaciones (“prácticas”, “el desorden social”, “la promiscuidad”, “relajación de su forma de ser tradicional”, “actitud de intolerancia”), las cuales sirven como un recurso de abstracción y de generalización de los procesos altamente cargados valorativamente que permiten cerrar su respuesta de manera más sólida desde una posición histórica que se caracteriza por una fuerte ‘densidad semántica axiológica’.

En la Figura 4, a continuación, se incluye una representación de las ondulaciones semánticas de la escritura de la estudiante de licenciatura en historia de tercer año de la carrera:

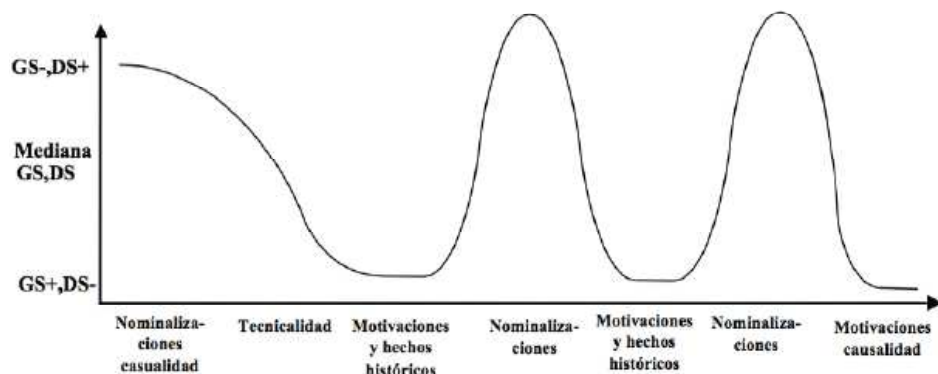


Figura 4. Ondulaciones semánticas. Ejemplo 2, tercer año de licenciatura en historia.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>3. El teatro es un gran ejemplo de esto. Éste era una tradición muy arraigada en el pueblo y que siempre <u>había sido protegida y promovida</u> por la elite. <u>Sin embargo, se verá</u> en esta diversión un peligro por los desórdenes sociales, por la promiscuidad de los temas que se presentaban, por los bailes indecentes, por el comportamiento de los actores tras bambalinas, etc. La elite <u>decide</u> así tomar el teatro como un mecanismo de difusión de sus valores ya que una forma de representar lo que <u>se debía ser</u>. La gran mayoría de la población era analfabeta, por lo que era muy difícil de educar. Al <u>no poder transmitir</u> valores a través de la escritura, <u>decide</u> hacerse con la actuación.</p>	<p>-va APRECIACIÓN: Integridad (inscrita) desórdenes sociales, promiscuidad, indecentes- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: el teatro, en cuanto tradición arraigada en el pueblo)</p> <p>+va APRECIACIÓN: Impacto (evocado) mecanismo de difusión de sus valores- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: el teatro)</p> <p>-va JUICIO, SANCIÓN SOCIAL: Integridad (inscrita) analfabeta, difícil de educar- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: la mayoría de la población)</p>	<p>MONOGLOSIA:</p> <p>Aserción</p> <p>como parte de los planteamientos de Viqueira</p> <p><i>es; era;</i></p> <p><i>había sido protegida;</i></p> <p><i>se verá; era; era</i></p> <p>HETEROGLOSIA:</p> <p>Contracción dialógica, Atribución:</p> <p><i>decide</i></p> <p>(la elite)</p> <p>Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa</p> <p><i>Sin embargo</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i>La ilustración</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i>los desórdenes sociales;</i></p> <p><i>un mecanismo de difusión de sus valores;</i></p> <p><i>la gran mayoría de la población</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa</p> <p><i>así; por; por</i></p> <p><i>por lo que;</i></p> <p><i>ya que;</i></p> <p><i>al no poder</i></p>	<p>GS+, DS-</p>

Tabla 7. Análisis de párrafo 3 de respuesta del estudiante de tercer año.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
4. El teatro <u>había representado</u> siempre un microcosmos de la sociedad. En este espacio se juntaban ricos y pobres y era una diversión que no distinguía por calidad o nivel social. Era así una forma fácil de llegar a todos y transmitir ideas. La elite tomó así el teatro <u>pero</u> lo reforma para lograr su objetivo. Se censuran los temas promiscuos y banales y se introducen temas cultos, inspirados en las luces. Se controlan las formas y comportamientos sociales que se daban en el teatro. Se impone el realismo como el único criterio válido para la representación de las obras (...).	+va APRECIACIÓN: Impacto (evocado) microcosmos de la sociedad; diversión que no distinguía por calidad o nivel social; forma fácil - por la elite (en palabras de Viqueira) (EDV: el teatro) +va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito) se censuran; promiscuos; banales - por la elite (en palabras de Viqueira) (EDV: el teatro de 'los pobres') +va APRECIACIÓN: Integridad (inscrito) (único) criterio válido - por la elite (en palabras de Viqueira) (EDV: el realismo)	HETEROGLOSIA: Contracción dialógica, Atribución: <i>había representado</i> (la sociedad) Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa <i>pero</i> MONOGLOSIA: Aserción como parte de los planteamientos de Viqueira <i>se juntaban; era era; tomó; se censuran; se introducen; se controlan; se daban; se impone</i>	TÉRMINOS TÉCNICOS <i>el realismo</i> NOMINALIZACIONES <i>un microcosmos de la sociedad</i> CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa <i>así</i> CAUSALIDAD CONGRUENTE: Propósito <i>para</i>	GS-, DS+

Tabla 8. Análisis de párrafo 4 de respuesta del estudiante de tercer año.

RESPUESTA ESTUDIANTE	VALORACIONES (ACTITUD)	ORIENTACIÓN MONOGLÓSICA/ HETEROGLÓSICA	LENGUAJE ESPECIALIZADO/ NO ESPECIALIZADO	DENSIDAD SEMÁNTICA/ GRAVEDAD SEMÁNTICA
<p>5. Todas estas reformas fueron así un intento por ilustrar al pueblo, por transmitir los valores nuevos de la elite y por disciplinar a la gente. <u>Sin embargo</u>, había un problema que limitaba este propósito. El teatro daba ingresos importantes que la elite <u>quería seguir recibiendo</u>, pero el pueblo <u>no se sentía</u> llamado a ir a estas funciones que <u>no comprendía</u> porque funcionaban con otros paradigmas mentales. Los temas “cultos” <u>no eran entendidos</u> por la población. Si la gente dejaba de ir bajaban los ingresos. <u>Se dio</u> una pugna entre el interés de ilustrar con el factor económico. <u>Había que intentar</u> compatibilizar estos dos aspectos (...)</p>	<p>-va APRECIACIÓN: Conflictividad (inscrito) un problema- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: intento por ilustrar al pueblo)</p> <p>+va APRECIACIÓN: Poder alto económico (inscrito) importante- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: el teatro)</p> <p>-va JUICIO, ESTIMA SOCIAL: Capacidad (inscrito) no eran entendidos- por la elite (en palabras de Viqueira)</p> <p>(EDV: la población, la gente)</p>	<p>MONOGLÓSIA:</p> <p>Aserción</p> <p>como parte de los planteamientos de Viqueira</p> <p><i> fueron; ilustrar; transmitir; había daba; se dio</i></p> <p>HETEROGLÓSIA:</p> <p>Contracción dialógica, Atribución:</p> <p><i> había representado (la sociedad)</i></p> <p>Contracción dialógica, Refutación: Contraexpectativa</p> <p><i> Sin embargo; quería seguir recibiendo (la elite); no se sentía llamado a ir; no comprendía (los temas cultos); no eran entendidos (el pueblo)</i></p>	<p>TÉRMINOS TÉCNICOS</p> <p><i> paradigmas mentales</i></p> <p>NOMINALIZACIONES</p> <p><i> factor económico</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Causa</p> <p><i> así</i></p> <p>CAUSALIDAD CONGRUENTE: Propósito</p> <p><i> por; por</i></p>	<p>GS+, DS-</p>

Tabla 9. Análisis de párrafo 5 de respuesta del estudiante de tercer año.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se ha planteado que la construcción de la evidencia de los historiadores y su incorporación de la misma en las explicaciones históricas constituyen una manera de construir la intertextualidad histórica en sus discursos. Los estudiantes universitarios precisan comprender este proceso y, a su vez, incorporarlo junto con sus propios posicionamientos y elecciones en las respuestas a controles de comprensión lectora en sus clases. Así, desde una perspectiva de alfabetización crítica de la historia, nos parece fundamental que los estudiantes puedan reconocer los recursos lingüísticos que permiten la incorporación de la evidencia con diferentes niveles de compromiso y de valoración en sus producciones escritas. El análisis aquí ofrecido desde los estudios del discurso, en los que se integran nociones provenientes de la lingüística y de la sociología, puede servir de punto de partida para un proceso de alfabetización en la disciplina que privilegie un trabajo explícito de reconocimiento de los recursos del lenguaje para construir significados interpersonales e ideacionales, con su correspondiente metalenguaje. Este análisis del discurso que pone de relieve los recursos de construcción de significado y, en particular, la inclusión de otras voces en el texto podría asimismo ser relevante para cualquier ámbito de conocimiento y no solo para la historia. Como sostiene Martin (2017), la noción de ‘densidad semántica’ se construye multifuncionalmente en el lenguaje como ‘masa’ y la de ‘gravedad semántica’ como ‘presencia’, por lo que la exploración que se ha presentado de la instanciación de recursos interpersonales e ideacionales debiera también extenderse al análisis de los recursos de la metafunción textual.

En este proceso de comprensión e incorporación de la evidencia histórica en sus respuestas, es clave tener presente que los estudiantes no han participado en la selección de las fuentes, sino que han sido asignadas por sus profesores. Los estudiantes deben demostrar que son capaces de incorporarlas con calidad, lo que implica su inclusión en una elaboración de explicaciones históricas convincentes. El corpus analizado en este trabajo solo nos muestra una instancia de evaluación, pero esta constituye un instrumento prototípico en la formación de los licenciados en historia que participaron en el estudio. En este análisis se ha mostrado que tanto el género histórico de la consigna, así como el género de la fuente primaria y bibliografía secundaria, orientan la construcción discursiva de los estudiantes y las posibilidades de elaboración de sus explicaciones históricas. No obstante lo anterior, como se ha mostrado asimismo en el análisis de las respuestas de los estudiantes, la construcción de significación histórica mediante la incorporación de las garantías evidenciales contenidas en la fuentes asignadas se instancia en un despliegue de recursos lingüísticos que difieren tanto en su ‘masa’ como en su ‘presencia’.

El análisis de los dos casos presentados, ya sea que refieran al trabajo con una crónica que expone hechos en una secuencia temporal o un libro de carácter argumentativo que desafía una tesis histórica a través de procesos de refutación, ha permitido identificar que los estudiantes tienden a recurrir a relaciones lógico-semánticas de causalidad de carácter congruente y que son escasas las instancias de usos incongruentes de estas relaciones para la construcción de las cadenas causales.

Se pudo apreciar que la orientación más monoglósica o de no reconocimiento de otras voces en el discurso tiende a construirse en conjunto con una condensación mayor de significados o con una ‘densidad semántica’ fuerte. Asimismo, parece interesante que la ‘densidad semántica’ fuerte (DS+) que logra elaborar la estudiante de nivel más avanzado en la carrera, sea alcanzada a través de construcciones nominalizadas con valor actitudinal, esto es, a través de una ‘densidad semántica axiológica’ que permite situar su respuesta en un nivel de mayor complejidad y de generalización de los procesos históricos en los que se acoplan significados experienciales con significados interpersonales. Finalmente, parece característico que la incorporación de los planteamientos de las fuentes primarias y de bibliografía secundaria se incluyan en el discurso de manera menos frecuente como heteroglosia de expansión dialógica de Atribución; sin embargo, de manera prominente en ambos discursos, como una monoglosia o contracción dialógica que permite, en diferentes niveles, la incorporación de los hechos, motivaciones, conceptos teóricos y cadenas causales como recursos de evidencialidad y de apropiación de las fuentes por parte de los estudiantes en sus explicaciones históricas.

A modo de cierre, quisiéramos plantear la importancia de considerar el potencial de transformación social de quienes seguramente formarán a otros estudiantes en el futuro como profesores de historia; o estarán involucrados en posiciones simbólicas y culturales en espacios de influencia ideológica micro, meso o macro, desde donde podrán colaborar desde su conocimiento disciplinar y reflexión histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHUGAR, M. 2011. Aproximaciones discursivas a la transmisión del pasado reciente. En T. Oteiza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Pp. 43-87. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- ACHUGAR, M. 2015. Theme: Critical language awareness approaches in the Americas: Theoretical principles, pedagogical practices and distribution of intellectual labor. *Linguistics and Education* 32: 1-4.
- ACHUGAR, M. 2016. *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history: (Re) making our past*. New York: Palgrave Macmillan.
- BERNSTEIN, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*. New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- CHRISTIE, F. 2002. *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. London: Continuum International Publishing Group-Academic and Professional.
- COFFIN, C. 2006. *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London, New York: Continuum.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and Power*. Londres, Nueva York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. 2013: *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. London, New York: Routledge.
- FONTANA, J. 1992. *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.

- GIUDICE, J. & E. MOYANO. 2011. Género y formación de ciudadanos: la re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria”. En T. Oteiza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Pp. 205-268. Santiago: Cuarto Propio.
- GIUDICE, J. & E. MOYANO. 2013. El período 76-83 en la Argentina: género, ideología y formación de ciudadanos en manuales de Ciencias Sociales. En E. Moyano (Coord.) *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Pp. 399-426. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- HALLIDAY, M. A. K. 1994. *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen*. London/ New York: Routledge.
- HENRÍQUEZ, R. & M. RUIZ. 2014. Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education* 25: 145-157.
- HODGE, B. & G. KRESS. 1993. *Language as Ideology*. London: Routledge.
- LEMKE, J. 1995. *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- MANGHI, D. 2013a. Géneros en la enseñanza escolar: configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista Signos* 82(46): 236-247.
- MANGHI, D. 2013b. Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología. *Onomázein* 27: 25-52.
- MANGHI, D., N. CRESPO, A. BUSTOS & V. HASS. 2016. Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 18(2), recuperado de <http://redie.vabc.mx/redie/article/view/1038>.
- MARTIN, J. R. 2002. Writing History: Construing Time and Value in Discourses of the Past. En M. Schleppegrell & C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Pp. 87-118. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTIN, J. R. 2014. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics* 1(3): 1-24.
- MARTIN, J. R. 2017. Revisiting field: Specialized Knowledge in secondary school science and humanities discourse, *Onomázein*, Número Especial LSF: 111-148.
- MARTIN, J. R. & K. MATON. 2017. Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory on Education: Rethinking field and knowledge structure, *Onomázein*, Número Especial LSF: 12-45.
- MARTIN, J. R., K. MATON & E. MATRUGLIO. 2010. Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse, *Revista Signos* 43(74): 433-463.
- MARTIN, J. R. & E. MATRUGLIO. 2013. Revisiting mode: context in/dependency in Ancient History classroom discourse. En H. Guowen, Z. Delu & Y. Xinzhang (Eds.), *Studies in Functional Linguistics and Discourse Analysis*. Pp. 72-95). Beijing: Higher Education Press.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2007. *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum. Second edition.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2008. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox.

- MARTIN, J. R. & P. WHITE. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- MARTIN, J. R. & R. WODAK (Eds.). 2003. *Re/reading the Past. Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MATON, K. 2014. *Knowledge and Knowers. Towards a realist sociology of education*. London/New York: Routledge.
- MATON, K. 2016. Legitimation Code Theory: Building knowledge about knowledge-building. En K. Maton, S. Hood & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*. Pp. 1-24. London: Routledge.
- MATON, K. & J. DORAN. 2017. SFL and code theory. En T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *The Routledge Systemic Functional Linguistic Handbook*. Pp. 605-618. London: Routledge.
- MATRUGLIO, E., K. MATON & J. R. MARTIN. 2012. Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching, *Linguistics and Education* 24: 38-49.
- MOSS, G. 2010. Textbook language, ideology, and citizenship. *Functions of Language* 17(1), pp. 71-93.
- MOSS, G., N. BARLETTA, D. CHAMORRO & J. MIZUNO. 2013. La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomázein* 28: 88-104.
- MOYANO, E. & J. GIUDICE. 2016. Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía* 13(1): 33-59.
- MOYANO, E. 2010. Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia, *Discurso & Sociedad* 4(2): 294-331.
- NAVARRO, F., N. ÁVILA REYES, M. TAPIA LADINO, V. L. L. CRISTOVÃO, M. E. W. MORITZ, E. NARVÁEZ CARDONA & C. BAZERMAN. 2016. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos* 49(S1), 100-126.
- OTEÍZA, T. 2006. *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago: Frasis Editores.
- OTEÍZA, T. 2014. Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad* 8(1):109-136.
- OTEÍZA, T. 2017. The Appraisal Framework and discourse analysis. En T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. Pp. 457-472. Londres: Taylor & Francis Ltd.
- OTEÍZA, T. En prensa a. Events and processes in the discourse of history: Disciplinary History and History classroom interaction. En J. R. Martin, K. Maton, W. Pin & W. Zhenhua (Eds.), *Understanding Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*.
- OTEÍZA, T. En prensa b. Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso & Sociedad* 12(1).
- OTEÍZA, T., R. HENRÍQUEZ & C. PINUER. 2015. History class interactions and the transmission of recent Chilean memory of human rights violations. *Journal of Educational Media, Memory, and Society (JEEMS)* 2(7): 44-67.

- OTEÍZA, T. & C. PINUER. 2012. Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso & Sociedad* 6(2): 418-446.
- OTEÍZA, T. & C. PINUER. 2013. Valorative Prosody and the symbolic construction of time in historical recent national discourses, *Discourse Studies* 15(1): 43-64.
- RICOEUR, P. 2010. *La Memoria, la historia y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROSE, D. & J. R. MARTIN. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- SCHLEPPEGRELL, M. 2004. *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. London: Routledge.
- SCHLEPPEGRELL, M., M. ACHUGAR & T. OTEÍZA. 2004. The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction through a Functional Focus on Language, *Tesol Quarterly* 38: 67-93.
- STAHL, S. & C. SHANAHAN. 2004. Learning to think like a historian. Disciplinary knowledge through critical analysis of multiple documents. En T. Jetton & J. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice*. Pp. 94-115. New York: Guilford Press.
- TROUILLOT, M. 1995. *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.
- VEEL, R. & C. COFFIN. 1996. Learning to Think Like a Historian: The Language of Secondary School History. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. Pp. 191-231. London: Longman.
- WHITE, P. R. R. 2010. Taking Bakhtin seriously: Dialogic effects in written, mass communicative discourse. *Japanese Journal of Pragmatics* 12: 37-53.

*Instrucciones y normas para la presentación de trabajos a la revista
Lenguas Modernas de la Universidad de Chile*

Generalidades

Los trabajos deben ser enviados al Comité Editorial de *Lenguas Modernas*, Departamento de Lingüística, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Av. Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago de Chile. Correo electrónico: <lenguasmodernasuchile@gmail.com>

El proceso de arbitraje es del tipo doble ciego e implica la evaluación de, a lo menos, dos especialistas, quienes tendrán un plazo de dos meses para informar acerca de la calidad del trabajo en consideración. Los evaluadores de los trabajos serán especialistas externos al Comité Editorial y a la institución editora de la revista. La evaluación de las contribuciones considerará aspectos tales como la relevancia del tema, la importancia y la actualidad de los contenidos y la originalidad del estudio. El Comité Editorial comunicará la factibilidad de publicación de los trabajos dentro de un período de tres meses.

La periodicidad de *Lenguas Modernas* es de dos números al año. Las fechas máximas de presentación de colaboraciones serán el 1 de marzo para el primer volumen del año y 1 de agosto para el segundo.

Los autores recibirán diez separatas de su artículo y un ejemplar de la revista.

Normas editoriales

1. *Lenguas Modernas* publica solo trabajos originales (inéditos) escritos preferentemente en español o inglés.
2. Toda colaboración debe remitirse por correo electrónico, legible mediante procesador de textos *Word* (97 o superior). Colaboraciones que incluyan caracteres especiales deben ser enviadas en archivos PDF.
3. Los textos deben ser digitalizados en Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio de interlineado, margen justificado, tamaño carta.
4. El trabajo debe especificar con claridad su título y el nombre del (de los) autor(es), su dirección institucional, número telefónico y correo electrónico.
5. El texto de los artículos debe venir precedido por un resumen de aproximadamente ciento cincuenta palabras, en versión española e inglesa. Deberán indicarse entre tres y seis palabras clave del trabajo, en español e inglés.
6. La extensión de los trabajos no debe, en general, exceder los treinta folios, incluidos notas, referencias bibliográficas y apéndices.

7. El trabajo debe estar claramente dividido en secciones y subsecciones (si fuese necesario) tituladas adecuadamente.
8. Las palabras o frases que se desee destacar serán digitalizadas en cursiva y los términos técnicos indicados con comillas simples.
9. Las citas textuales deben estar entrecomilladas en el cuerpo del trabajo, en el caso de no exceder las tres líneas. Si las exceden, deberán aparecer en párrafo sangrado. Seguido a la cita textual, deberá señalarse, entre paréntesis, el apellido del autor, año de publicación y, después de dos puntos, número(s) de la(s) página(s) correspondiente(s). Podrá hacerse uso del mismo recurso para citas indirectas y remisiones.
10. Las notas al texto deberán figurar a pie de página y numeradas correlativamente. Los llamados a ellas deberán hacerse mediante cifras voladas, sin paréntesis. Las comillas de cierre de citas y las llamadas a pie de página deben anotarse antes de la puntuación.
11. Las referencias bibliográficas se ordenarán de la siguiente forma:
 - a) Nombre del autor, comenzando por el apellido, seguido de la(s) inicial(es) del(de los) nombre(s). En el caso de varios autores, se invertirá este orden a partir del segundo autor.
 - b) Año de publicación. En caso de citarse diferentes trabajos de un mismo autor publicados el mismo año, deben distinguirse con letras minúsculas tras el número del año (sin mediar espacio ni coma).
 - c) Título de la publicación. Los títulos de publicaciones autónomas (libros, revistas) se escribirán en cursiva; los títulos de las publicaciones dependientes (artículos y capítulos de libros), en caracteres normales.
 - d) Lugar de la publicación
 - e) Editorial o entidad editora
12. En el caso de una referencia a un capítulo en un volumen colectivo, a continuación del título deben indicarse los nombres de los editores, el título del libro y, como última información, la numeración de la primera y última páginas del capítulo, precedidas por la abreviatura Pp.
13. En el caso de una referencia a un artículo, a continuación del título debe remitirse al nombre del volumen y número en que este figure y, como última información, a la numeración de la primera y última páginas, separadas por guión.
14. Todos los trabajos citados en el texto deben incluirse en la sección Referencias de acuerdo con las convenciones ejemplificadas a continuación

Libro:

Carter, R. y M. McCarthy. 2006. *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colaboración en volumen colectivo:

Kellerman, E. y E. Bialystok. 1997. On psychological plausibility in the study of communication strategies. En G. Kasper y E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Pp. 31-48. Londres: Longman.

Artículo:

Dörnyei, Z. y J. Kormos. 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication. A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 349-385.

Tesis:

Tabilo, X. 2000. *Estrategias léxicas compensatorias de comunicación utilizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Inglesa. Universidad de Chile.

Ponencia:

Giammatteo, M., A. Ghio y H. Albano. 2002. Incidencia de las estrategias morfosemánticas en la comprensión textual. Ponencia presentada en el Simposio Internacional *Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos*. Mendoza.

Documento electrónico:

Nwogu, K. Structuring scientific discourse using the given-new perspective. *Forum*33/4: 22 [en línea]. Disponible en: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no4/p22.htm> [Consulta 15/04/2004].

15. La sección Referencias debe incluir solamente trabajos citados en el texto
16. Sobre cualquier duda respecto a estas normas, dirigirse a la Dirección de *Lenguas Modernas*. Correo electrónico: lenguasmodernasuchile@gmail.com

Lenguas Modernas

Periodicidad: *bianual*

Suscripción en el país: \$5.000
Suscripción en el extranjero: US\$28
(franqueo aéreo incluido)

Composición y corrección de textos: Reditext. Fono: 56 (2) 22 239 9194

Impresión: Gráfica Lom. Fono-fax: 56 (2) 22 672 2236