

LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA UNA POLÍTICA NECESARIA: ENSEÑANZA DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD ACADÉMICAS EN EL NIVEL SUPERIOR ¹

Estela Inés Moyano

estelaimoyano@gmail.com

Universidad Nacional Guillermo Brown

Universidad de Flores

Argentina

Resumen

Una política lingüística que contribuya a la construcción de conocimiento mediante la lectura y la producción textual en el nivel superior requiere de un sólido marco teórico. En este trabajo se articulan una serie de conceptos para sostener programas institucionales con ese objetivo. Este marco teórico se basa en una lingüística semióticamente orientada, que toma como unidad el texto y ofrece recursos analíticos para poner en evidencia los significados y propósitos puestos en juego. Son centrales el concepto de género, registro y discurso, así como el rol del lenguaje en la construcción de conocimiento y las características lingüísticas del discurso científico. Por otro lado, una teoría de aprendizaje a través del lenguaje sustenta una didáctica basada en géneros.

Palabras clave: construcción de conocimiento, enseñanza de la lectura y escritura, lingüística sistémico-funcional, marco teórico, perspectiva semántico-discursiva

DEVELOPING A THEORETICAL FRAMEWORK FOR A NECESSARY POLICY: TEACHING ACADEMIC READING, WRITING, AND ORALITY IN HIGHER EDUCATION

Abstract

A language policy designed to facilitate the learning of disciplinary content through reading while fostering knowledge construction through textual production at higher education demands a robust theoretical framework. This paper articulates a series of concepts aimed at supporting institutional programs with this goal in mind. The proposed theoretical framework is rooted in semiotically oriented linguistics, which takes as its central unit the text and provides analytical tools to uncover the meanings and purposes at risk. Central to this approach are the concepts of genre, register, and

discourse, as well as the role of language in the construction of knowledge and the linguistic characteristics of scientific discourse. Additionally, a theory of learning through language underpins a genre-based pedagogy.

Key-words: discourse-semantic perspective, knowledge construction, systemic functional linguistics, teaching reading and writing, theoretical framework

Enseñanza de la lectura y la escritura académicas en el nivel de educación superior

Para lograr el perfil profesional descrito en el curriculum de la carrera que hayan elegido, los estudiantes de nivel superior necesitan recibir formación acerca de cómo construir conocimiento en el marco de todos los campos disciplinares involucrados, así como también sobre cómo realizar actividades sociales profesionales. Esta es una responsabilidad de las instituciones donde se dictan esas carreras.

Esta formación se vincula estrechamente con las competencias de lectura, escritura y oralidad especializadas que los estudiantes vayan desarrollando a lo largo de su tránsito por la universidad o el nivel terciario, debido a que es a través del lenguaje como se construye conocimiento en las disciplinas. Esto se efectúa mediante la elaboración de textos que den cuenta de razonamientos, como los ensayos, revisiones teóricas o de antecedentes, análisis de casos, trabajos de campo, trabajos de integración final o tesis. Asimismo, es a través del lenguaje que se realizan actividades sociales profesionales, como la elaboración de proyectos, informes, planes de negocios, entre otros menos conocidos, como la descripción de flujogramas. En esos textos, el conocimiento y las actividades sociales se construyen mediante el lenguaje verbal combinado con otros lenguajes, como las imágenes (fotografías, gráficos, figuras, etc.), el lenguaje matemático o el de programación, por ejemplo.

En el trayecto de la educación superior, entonces, los estudiantes tienen que abordar textos de géneros discursivos propios de la cultura académica y de la cultura profesional, muy diferentes de los de otros ámbitos sociales conocidos hasta ese momento. Esto resulta en un desafío importante para ellos, hasta el punto de que el discurso de las disciplinas, a causa de sus particularidades, puede resultar un obstáculo para el aprendizaje de contenidos. Esos géneros discursivos, en consecuencia, deben ser objeto de enseñanza a través de prácticas de lectura, escritura y producción oral, en un trabajo que les permita acceder al conocimiento y producirlo.

El lenguaje especializado propio de los géneros que construyen conocimiento científico en el marco de diferentes disciplinas se caracteriza por la utilización de recursos lingüísticos diferentes de los utilizados en otras esferas sociales, como la vida cotidiana o la literatura (Halliday & Martin, 1993). Por otra parte, ese uso del lenguaje ha sido apropiado por otros espacios, como el de la política, la administración pública y privada y los medios de comunicación masiva cuando se abocan a la función de informar o de reflexionar sobre eventos o materias relativas a la vida social (Christie & Martin, 1997, entre otros). Su aprendizaje permitirá a los estudiantes avanzar en su carrera hasta la graduación y desarrollar su práctica profesional futura, así como también actuar en esferas sociales relevantes.

Para el diseño de actividades de enseñanza con esos objetivos, es importante tener en cuenta los tres aspectos de abordaje que propone Halliday (2004a): aprender el lenguaje, aprender sobre el lenguaje y aprender a través del lenguaje. Estos tres aspectos se pueden glosar de la siguiente manera: 1) aprender a usar el lenguaje disciplinar, 2) aprender a reconocer los recursos que son frecuentes en el nuevo discurso que se aborda, y 3) aprender los contenidos disciplinares que se ponen en juego a través del uso del lenguaje que los construye, pues reconocer los recursos lingüísticos y su función en la producción de significado ilumina la comprensión de textos.

Por todo lo dicho hasta acá, una política educativa que contribuya al desarrollo de los estudiantes de nivel superior, su permanencia en la carrera y su graduación debe incluir, como política lingüística necesaria, la enseñanza de prácticas de lectura, escritura y oralidad de textos académicos y profesionales. En este trabajo, proponemos su realización con estrategias didácticas basadas en el concepto de géneros discursivos y en la reflexión sobre el lenguaje desde una perspectiva semiótica.

Lograr que esta tarea se traduzca en un trabajo institucional a lo largo de las carreras y a través del curriculum garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a esta formación. Es por eso que su implementación tiene que comprometer decisiones de las autoridades máximas de una unidad académica o de una universidad, según el tamaño de la institución. Asimismo, tiene que involucrar el compromiso de todos los docentes disciplinares que tengan responsabilidad en ella. Este involucramiento puede manifestarse tanto en el trabajo en asociación con profesores especializados en lenguaje académico y profesional al interior de diferentes asignaturas seleccionadas a lo largo del curriculum (Moyano, 2010a; 2017; 2018; 2023a), como en la gestión complementaria

en materias que no cuenten con ese recurso, lo que requiere de la formación de los docentes a su cargo.

El objetivo del presente trabajo es proponer un marco teórico para el desarrollo de políticas que promuevan la enseñanza de la lectura, la escritura y la producción oral de textos académicos y profesionales, es decir, textos que construyan conocimiento disciplinar. Esta propuesta pretende arrojar luz sobre una perspectiva ya presentada en otras oportunidades y que ha mostrado resultados interesantes en la evolución de los textos producidos por estudiantes. Estos resultados permiten sostener que en el proceso de producción textual andamiada didácticamente los estudiantes mejoran en el manejo de los discursos disciplinares (tanto en su organización estructural como en el uso de recursos lingüísticos apropiados), así como también en una comprensión más acabada de los conceptos puestos en juego (Moyano & Blanco, 2021).

La construcción de un marco teórico

En esta sección se presenta la conformación de un marco teórico para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad de textos académicos y profesionales. Se trata de la articulación de conceptualizaciones que dan sustento a una propuesta didáctica que se incluye también de manera muy breve.

En ese marco teórico, se incorpora una síntesis de una concepción del lenguaje como potencial socio-semiótico, lo que permite entenderlo como recurso para la construcción de conocimiento en las diferentes disciplinas. Se incluye luego una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje, a fin de justificar la necesidad de la reflexión lingüística en la enseñanza de la literacidad. A partir de allí, se desarrollan conceptos clave como género discursivo, registro y recursos semántico-discursivos del lenguaje y una caracterización somera de lo que se ha dado en llamar el lenguaje de las disciplinas, que presentarán la orientación de la enseñanza. Finalmente, se presenta la existencia de diferentes modelos de enseñanza emanados de la misma concepción del lenguaje, que comparten los criterios fundamentales, con algunos matices en el diseño.

El lenguaje como potencial socio-semiótico

La primera opción teórica consiste en entender el lenguaje como potencial socio-semiótico. Tal como lo plantea Halliday (1978/1982), se trata de un gran sistema de opciones de recursos para la producción de significados construido por los humanos. Disponemos de él como potencial a partir del cual seleccionamos lo necesario para

elaborar textos a fin de intercambiar los significados que producimos. El lenguaje es una construcción semiótica, que da cuenta de la cultura o de las culturas, cuyas opciones se vuelven disponibles de acuerdo con el contexto de uso. Así, una lengua tiene ciertas características a causa de las funciones que ha desarrollado para “servir a la gente” (p. 13) en cada ámbito social.

Decir que el lenguaje es un sistema semiótico es proponerlo como un recurso a través del cual los hablantes construyen su conocimiento de mundo y sus relaciones sociales, produciendo significado que organizan en textos. Como semiótica social, el lenguaje se entiende como recurso que los hablantes usan para llevar a cabo sus propósitos sociales a través de intercambios de los significados construidos en contexto.

Esta mirada sobre el lenguaje genera las preguntas que se hace la lingüística sistémico-funcional (en adelante LSF): ¿Qué hace el lenguaje por los seres humanos? O, mejor dicho, ¿qué pueden hacer los humanos con él? ¿Qué tipos de significado puede producir? ¿Y cómo, de qué manera lo hace?

Estas preguntas se orientan a lo que Halliday (1978/1982) llama “perspectiva inter-organismos”, es decir, una que se preocupa por comprender cómo el lenguaje modela las relaciones entre sujetos, su capacidad de interactuar entre sí para intercambiar significados en sociedad. Se trata de una perspectiva diferente, aunque complementaria, de la que denomina “intra-organismos”, que se preocupa por la estructura y los procesos cerebrales que permiten el aprendizaje del lenguaje, que entiende la lengua como conocimiento, que la observa como objeto de análisis.

Así, en el aspecto de la cultura que nos interesa en este trabajo, la LSF se preocupa por entender cómo el lenguaje de las ciencias, el lenguaje de las disciplinas, construye conocimiento: mediante qué recursos. Para el análisis del discurso, esto es importante a fin de caracterizar las disciplinas y el modo como se construye conocimiento en ellas. En el contexto educativo, el aprendizaje de esos recursos resulta un gran aporte para despejar, mediante la enseñanza, esa suerte de “cortina” que el uso de un sector del potencial de significado desconocido para los estudiantes universitarios puede construir entre el discurso y la capacidad de comprensión que ellos tienen hasta ese momento. Como ya hemos señalado, el desconocimiento de las características peculiares desarrolladas por los humanos para producir ciencia (Halliday & Martin, 1993; Halliday, 2004b, como trabajos fundacionales) pueden generar las dificultades que los estudiantes presentan para la comprensión de contenidos disciplinares y para su producción escrita u oral.

El lenguaje como recurso para la construcción de conocimiento

Un segundo aspecto fundamental a considerar es la relación entre lenguaje, pensamiento y construcción de conocimiento. Esta relación tiene larga tradición, es considerada desde diferentes disciplinas y tratada con mucho énfasis en la LSF.

Desde la perspectiva de la filosofía, Blanco (Moyano & Blanco, 2021) recoge una serie de líneas que consideran, básicamente y de manera muy sintética, que lenguaje y pensamiento son inescindibles, de modo que no hay pensamiento sin lenguaje. Esto implica, entonces, que el conocimiento sobre el mundo, así como el conocimiento científico solo son posibles en relación con la producción lingüística. Asimismo, este autor da cuenta de la posición de Vigotsky, que plantea, desde el constructivismo social, que el pensamiento es la interiorización de significados sociales mediados por signos. Esta mirada es, entonces, coincidente con la postura de la filosofía, en tanto el lenguaje o los lenguajes (es decir diferentes modalidades, como las imágenes u otro tipo de símbolos, como los matemáticos) son los que permiten la construcción de pensamiento y, por lo tanto, de conocimiento.

La LSF, por su parte, muestra que el lenguaje tiene tres funciones generales, que consisten en la construcción de mundo, de relaciones y de texto. Así, el lenguaje es el proceso por el cual la experiencia deviene en conocimiento (Halliday, 1993). Como lo expresa Hao (2020a), la LSF se distingue por tratar el conocimiento y los sistemas semióticos como un fenómeno único. Siguiendo a Halliday (2004b), la autora señala que la LSF no entiende el lenguaje como recurso para *expresar* conocimiento sino para *crearlo*, para *construirlo*. No existe primero una idea, un conocimiento, que luego se expresa a través del uso del lenguaje: el lenguaje es el recurso mediante el cual se construye el conocimiento.

A partir de estudios de Halliday (2004b) y de Martin (Halliday & Martin, 1993), investigadores enmarcados en la LSF avanzaron en caracterizar el lenguaje que construyen las diferentes disciplinas y muestran los resultados de sus estudios en numerosos trabajos (Christie & Martin, 1997; Martin & Veel, 1998, por ejemplo). En vínculo con la sociología del conocimiento, particularmente con la teoría de códigos (Bernstein, 1999), que reconoce la existencia de diferentes “estructuras de conocimiento”, y con la teoría de legitimación de códigos (Maton, 2014), que añade a esto diferentes “estructuras de conocedores”, la LSF ha profundizado en estudiar

lingüísticamente la construcción de conocimiento (Christie & Martin, 2007; Christie & Maton, 2011; Hao & Martin, 2024; Maton *et al*, 2021).

Estas líneas teóricas permiten sostener la necesidad de abordar el lenguaje a la hora de reflexionar sobre la construcción de conocimiento en las diferentes disciplinas. El lenguaje permite la construcción de saberes disciplinares, de manera que es relevante describir los recursos que se utilizan en la elaboración de textos con esa finalidad y mostrar de qué manera estos recursos se entretajan para ello. Las razones de la importancia de este trabajo son dos: por un lado, permite la comprensión en la lectura; por otro lado, aporta recursos para la propia construcción de conocimiento en la producción textual, oral o escrita. En definitiva, es necesario abordarlo en procesos de enseñanza de esas prácticas.

Teoría del aprendizaje basada en lenguaje

Para sostener la política educativa basada en una política lingüística que se propone en este trabajo, es necesario avanzar en lo que se ha dado en llamar una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje. Halliday (1993) elaboró esta conceptualización a partir de sus propios estudios y los de otros colegas acerca del desarrollo del lenguaje a lo largo de la vida. Su reflexión incluye los aprendizajes requeridos para la comprensión y producción de textos disciplinares.

Halliday (1993) considera que la forma prototípica de la semiosis humana es el lenguaje verbal, que no solo es un dominio de conocimiento sino su condición esencial. No hay conocimiento sin lenguaje: el lenguaje es el proceso por el cual la experiencia deviene en conocimiento, como ya se señaló en el párrafo anterior.

Pero, además, Halliday afirma que el aprendizaje es en sí mismo un proceso semiótico, es decir, un proceso por el cual se produce significado. Si el recurso prototípico para la producción de significado es el lenguaje, esto equivale a decir que el desarrollo del lenguaje, y del lenguaje como texto, es decir como instancia del potencial semiótico, es, al mismo tiempo, el desarrollo del aprendizaje. Así, el aprendizaje de contenidos disciplinares implica aprender a significar; aprender cómo producir conocimiento, es aprender a expandir el potencial de significación disponible para un sujeto en el contexto disciplinar en juego y ponerlo en uso.

Esta teoría tiene claras consecuencias pedagógicas: favorecer el desarrollo del lenguaje, y especialmente de formas de lenguaje propias de esferas institucionales diferentes a las cotidianas o familiares, permitirá el acceso a la construcción de

conocimientos diferentes a los del sentido común, conocimientos en el marco de diferentes disciplinas.

Esta conceptualización sobre el aprendizaje, entonces, subraya la necesidad de asumir una perspectiva lingüística para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad.

Género discursivo y registro

La unidad en la que se centra el estudio del lenguaje en la propuesta teórica que se sostiene aquí, es el texto. Pero todo texto se entiende como instancia de un género discursivo, una entidad abstracta que representa actividades sociales en una cultura dada o, mejor, en una esfera de esa cultura. Los géneros discursivos están también organizados como sistemas, es decir que son opciones entre los que los hablantes eligen y, en su conjunto, conforman una suerte de mapa de la cultura en juego.

Martin & Rose (2008) ofrecen dos definiciones que han construido Martin y sus colegas en la LSF a lo largo de los años, desde la década del '80. En una definición operacional, se ha entendido por género discursivo *una actividad social* que se lleva a cabo en *etapas* para lograr un *propósito* determinado y que se realiza *a través del lenguaje* en un *ámbito cultural* dado. En una definición más técnica, se entiende género discursivo como una configuración particular de significados engendrados por el registro, que enactúan las prácticas sociales de una cultura dada. Cabe señalar aquí que género y registro son entendidos por Martin (1992; 2014) como los dos estratos que conforman el contexto, siempre en relación con el texto, en el que se realizarán los significados contextuales.

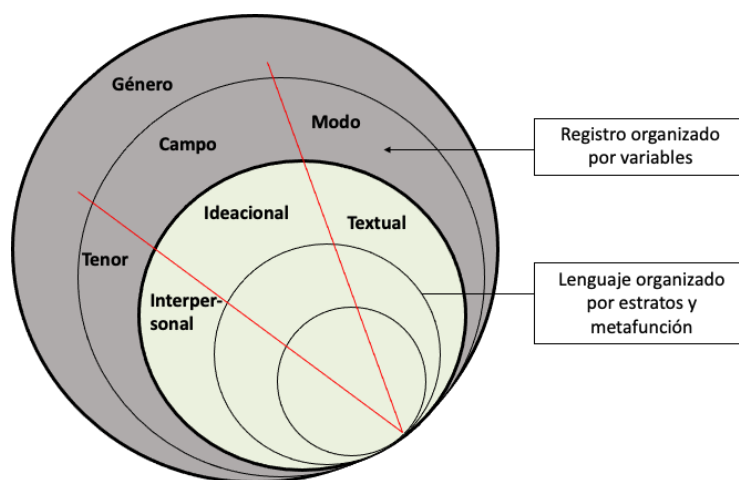
Siguiendo a Halliday (1978/1982), previamente definimos el lenguaje como semiótica social, es decir, como recurso que los hablantes usan para llevar a cabo sus propósitos sociales construyendo significados en contexto. En este marco, el contexto es entendido como una construcción teórica, no como el mundo material que circunda los textos. En efecto, Halliday (1991/2007, pp. 277-278) afirma que “el contexto de situación es un constructo teórico para explicar cómo un texto se relaciona con los procesos sociales en los que se ubica”. Asimismo, reconoce tres variables de contexto: la actividad social (campo), las personas o voces que se involucran en esa actividad (tenor) y la función de organizar el texto (modo).

En su modelo, Martin (1992; 2014) asigna al conjunto de estas variables el nombre de registro, como constituyentes del estrato menos abstracto del contexto,

entendido este como un sistema semiótico. Dicho de manera sencilla, el campo construye la experiencia: tiene que ver con entidades, actividades y propiedades (es decir cualidades o circunstancias) (Doran & Martin, 2021); el tenor enactúa las relaciones sociales, sus jerarquías y roles (Martin, 1992); el modo se relaciona con el rol que tiene el lenguaje en los textos: el grado de abstracción, la distancia semiótica del texto, que en el discurso de las disciplinas se caracteriza por su independencia de la realidad material circundante (Martin, 1992; Martin & Matruglio, 2020).

Estas tres variables se relacionan con los tres tipos de significado que construye el lenguaje (Figura 1): los recursos ideacionales que materializan en el lenguaje los significados construidos por el campo; los recursos interpersonales que permiten la realización de los significados generados por el tenor y los recursos textuales, que realizan el modo (Halliday, 1982). Estos conceptos interesan porque permiten explicar cómo se relaciona la estructura del texto con la construcción de significados generados por el registro a través del lenguaje.

Figura 1: Contexto y lenguaje organizados por estratos y metafunciones.

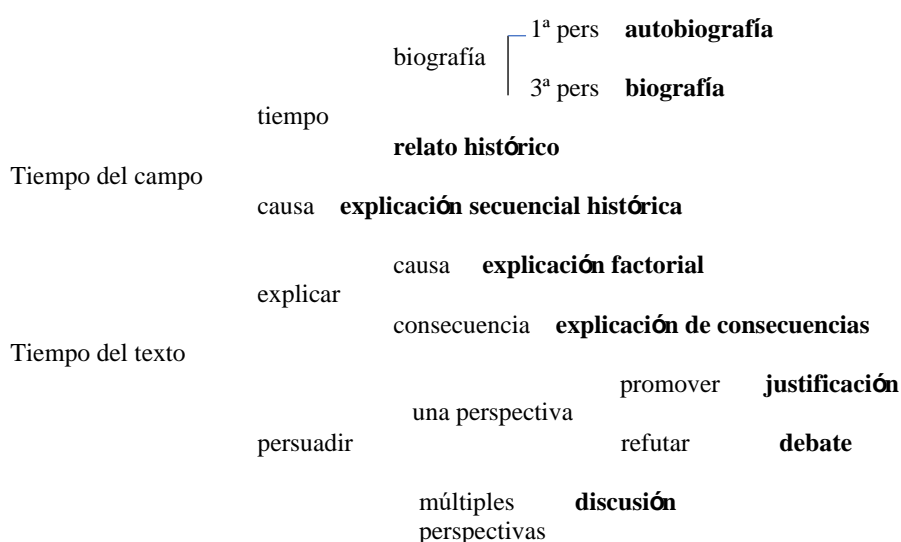


Un género articula en una configuración particular esos significados. Así, presenta recursos lingüísticos recurrentes para la construcción de significados, que lo caracterizan y dan lugar a una estructura esquemática, conformada por la serie de etapas utilizadas para lograr el propósito social perseguido. De esta manera, para analizar un género se identifican el propósito social, la estructura esquemática y los recursos lingüísticos relevantes para la construcción de significados.

A modo de ejemplo, la Figura 2 presenta una red sistémica de géneros discursivos en el marco de la historia. Estos géneros han sido descritos por Coffin (1997) y Martin & Rose (2008) han retomado esas descripciones para retrabajarlas.

A continuación, presentamos brevemente la lectura de este sistema de géneros, a fin de modelarla y guiar así la lectura de otros. Los géneros históricos pueden estar organizados de dos maneras diferentes: por el tiempo del campo, es decir, teniendo en cuenta las relaciones lógicas que se establecen entre los eventos que se construyen en el texto; o por el tiempo del texto, es decir por relaciones lógicas internas, establecidas entre partes del texto. Los géneros que se organizan por el tiempo del campo, a su vez, presentan la opción de organización temporal o causal. Los de organización temporal pueden centrarse en un sujeto, dando lugar a la biografía, o en un grupo de personas, en un pueblo, dando lugar a un relato histórico. La biografía, a su vez, puede ser construida en primera persona, como autobiografía, o en tercera persona, como biografía propiamente dicha. Este sistema considera solo un género de organización causal entre eventos, que explica cómo ocurre un hecho, denominado explicación secuencial histórica.

Figura 2. Sistema de géneros históricos (Traducido y adaptado de Martin & Rose, 2008, p. 130)



Los géneros que se organizan por el tiempo del texto pueden tener dos propósitos diferentes: explicar o persuadir. Los que se proponen explicar, pueden dar cuenta de las varias causas de un hecho (explicación factorial), o de sus varias

consecuencias (explicación consecutiva). Los que se proponen persuadir o argumentar, pueden presentar una perspectiva única acerca de lo que se argumenta (justificación y debate) o varias perspectivas (discusión). Los géneros de perspectiva única se distinguen porque la justificación promueve la posición que defiende, mientras que el debate se propone refutar una posición para rebatirla. En cambio, la discusión, de perspectivas múltiples, rechaza varias posiciones para proponer la propia.

Otro concepto importante a tener en cuenta especialmente en relación con los textos académicos y profesionales es el de macrogénero (Martin, 1994; Eggins & Martin, 2003). Se trata de un conjunto de géneros discursivos adyacentes vinculados entre sí para el logro de un propósito global que va más allá de los propósitos locales de cada uno de los géneros discursivos que lo componen. Algunos de esos macrogéneros son el plan de negocios, la descripción de flujograma, el artículo científico. No se dispone de un sistema para estos macrogéneros, que todavía necesitan estudio para comprender cómo pueden sistematizarse.

Recursos semántico-discursivos

A la hora de generar una didáctica de la lectura y escritura, la propuesta que aquí sostenemos es la de tomar como unidad de análisis el texto. Así, para identificar cómo se produce significado y, en los textos académicos y profesionales, cómo se produce conocimiento, proponemos considerar los recursos lingüísticos en el estrato más alto del lenguaje: la semántica-discursiva, es decir, el nivel del discurso. Esto implica, entonces, ir más allá del nivel oracional o clausular y solo abordar recursos de ese nivel cuando sea imprescindible para comprender cómo se realizan gramaticalmente los significados en el discurso. Asimismo, una mirada desde el registro se hace necesaria, para echar luz sobre la construcción de significados. Estos movimientos se han explicado como “mirada trinocular” (Hao, 2020a, a partir de Matthiessen & Halliday, 2009). En este caso, la propuesta es ubicarse en el estrato semántico-discursivo del lenguaje, para hacer observaciones desde el registro y desde la léxico-gramática, cuando sea pertinente. De ahí que se proponga como base teórica la LSF, como concepto más extendido en recursos de análisis a nivel del texto, y no la gramática sistémico-funcional (GSF), centrada en recursos de análisis de la cláusula.

Martin (2019) da cuenta brevemente de los seis sistemas semántico-discursivos generados en la teoría, dos por cada metafunción: *ideación* y *conexión*, para la metafunción ideacional; *negociación* y *valoración* para la metafunción interpersonal e

identificación y periodicidad para la metafunción textual, como se muestra en la Tabla 1.

De manera muy sintética, podemos decir que la *ideación* es el sistema que ofrece los recursos para construir mundo: entidades (y su taxonomía), actividades, circunstancias y cualidades. La *conexión* ofrece los recursos para establecer relaciones lógicas entre eventos del mundo construido o para hacerlo entre partes del texto (por ejemplo, entre tesis y argumentos en la justificación). La *negociación* da cuenta de cómo se realizan intercambios entre hablantes en los textos; la *valoración* ofrece los recursos para expresar actitudes de los hablantes sobre objetos, personas o conductas construidas en el discurso, así como para introducir otras voces y dialogar con ellas, estableciendo relaciones entre diferentes posiciones sobre lo que se está tratando. La *identificación* permite reconocer cómo se introduce una entidad en el discurso y cómo se la sigue, cómo se la menciona o se la infiere a lo largo del texto. Finalmente, la *periodicidad* organiza el flujo de información en el discurso, los significados generados por los otros sistemas, facilitando la lectura del texto.

Tabla 1: Relaciones entre género, registro y lenguaje (adaptado de Eggins & Martin, 2003; Martin & Rose, 2007).

CONTEXTO		LENGUAJE		
GÉNERO	Variable de registro	Tipo de significado	Patrones semántico-discursivos	Patrones léxico-gramaticales
	Campo	Ideacional	IDEACIÓN CONEXIÓN	TRANSITIVIDAD RELACIONES LÓGICO-SEMÁNTICAS (TAXIS)
	Tenor	Interpersonal	NEGOCIACIÓN VALORACIÓN	MODO MODALIDAD
	Modo	Textual	IDENTIFICACIÓN PERIODICIDAD	TEMA INFORMACIÓN

No se cuenta con espacio aquí para describir cada uno de esos sistemas (cf. Martin & Rose, 2007), pero interesa decir que los recursos que proveen se identifican en el análisis de los textos para mostrar de qué manera se relacionan entre sí para producir conocimiento. No se trata de reconocer los recursos utilizados de manera formal, sino de comprender su función en la construcción de significado, en el marco de una semiótica social establecida como primer concepto central en este marco teórico. El

análisis debe poder responder a las preguntas fundamentales de la LSF: ¿de qué manera los recursos del lenguaje reconocidos en el nivel del texto producen significado y qué significado producen? ¿Cómo estos recursos construyen conocimiento en los textos académicos y profesionales? Se trata, entonces, de un análisis lingüístico orientado a la semántica, un análisis del discurso orientado a develar los significados en juego en el texto. Existe disponibilidad de ejemplos de análisis textuales utilizando esta base teórica, tanto en inglés como español (Martin; 1999a; 2009; 2019; Hood, 2010; Korner et al, 2007; Moyano, 2010b; 2014; 2023b; Serpa, 2021; Vidal Lizama, 2020; 2024; entre otros).

Lenguaje de las ciencias, lenguaje de las disciplinas

En relación con lo planteado hasta aquí, cabe preguntarse qué aspectos del potencial del lenguaje aparecen como novedosos en los textos académicos y profesionales que los estudiantes enfrentan en el marco de las asignaturas de la carrera que cursan.

A partir de estudios pioneros de Halliday en los años '60 (2004b), Martin y sus colegas avanzaron sobre la caracterización del lenguaje de las ciencias. Así, se han identificado diferentes rasgos que construyen el potencial socio-semiótico para la construcción de este tipo de discurso (Halliday & Martin, 1993; Christie & Martin, 1997; Korner *et al*, 2007; Halliday, 2004b; Hao, 2020a; Hao & Martin, 2024; Hood, 2010, Hood & Martin, 2005, entre muchos otros).

Es importante señalar que, contra lo que muchos suponen, según lo recogido en diferentes interacciones con docentes universitarios, no se trata solo de aspectos relacionados con el léxico, sino que, en términos de Halliday (2004b), se vinculan con una gramática específicamente construida para permitir la producción de conocimiento científico. A continuación, proponemos una breve síntesis de esas características, acompañadas de algunos ejemplos.

En primer lugar, si consideramos lo que se relaciona con el léxico, efectivamente aparecen en textos académicos y profesionales términos que fueron agrupados en dos categorías, denominadas *technicalidad* y *abstracciones* (Halliday & Martin, 1993; Martin & Rose, 2007; Wignell, 2007). Hao (2020a), explora estas categorías y encuentra una serie de distinciones entre tipos de entidades (realizadas a través de grupos nominales) que se encuentran en el discurso de las disciplinas. La autora llama la atención sobre la falta de clara determinación entre ellas, así como una difícil distinción de las metáforas gramaticales, de manera que se ocupa en su trabajo de sistematizarlas. Esta complejidad

es necesaria para guiar a los estudiantes en la comprensión de los textos disciplinares con los que se encuentran en el contexto de sus estudios universitarios. Como ejemplos de estos tipos de entidades, se encuentran los que denominan cosas, objetos de la disciplina, que reciben una definición en el campo, como se muestra en el ejemplo (1) en negritas. Asimismo, se pueden considerar en esta categoría algunos resultados expresados a través del recurso de medición utilizado (cursiva).

- (1) En primavera, la producción total de las mezclas no se vio afectada por la inclusión de **Pasto Miel** (Cuadro 2), época del año en que las **especies mesotérmicas** se encuentran en su *máxima tasa de crecimiento* (Mazzanti y otros, 1992; Orbea y Carrillo, 1969).

Un tipo de entidades destacable entre las que identifica Hao, son aquellas que nombran actividades y pueden denominarse *entidades de actividad (activity entities)*. Entre ellas se cuentan las que construyen actividad de los investigadores relacionadas con el *hacer ciencia*, como se señala con negritas en el ejemplo (2), o aquellas observadas por ellos (3), que la autora denomina *entidades de actividad observadas (observational activity entities)* y que también reciben una definición en el campo (negritas).

- (2) Con respecto a la aproximación metodológica, realizamos un abordaje exploratorio con base en **una encuesta** realizada por...
- (3) De este modo se establece una complementariedad temporal en los ciclos de crecimiento entre las especies meso y megatérmicas, que se distribuyen en el hábitat disminuyendo la posibilidad de **competencia** (por nutrientes, agua o luz).

En el ejemplo (3), además, puede identificarse una entidad que refiere a cualidades observadas. Este tipo de entidades (no mencionadas por Hao, 2020a), también reciben definición en el campo (subrayado).

Otro recurso relevante que se encuentra en el discurso de las disciplinas es la construcción de significados oracionales en grupos nominales, fenómeno denominado *metáfora gramatical ideacional* (Martin & Rose, 2007; Martin, 2020; Hao, 2020a y b). En el ejemplo que se presenta a continuación (4), se muestra, además, que esas *metáforas gramaticales ideacionales* (subrayadas) se pueden relacionar entre sí mediante la construcción de significados lógicos (conexiones) a través de recursos atípicos (verbos, sustantivos, por ejemplo) (Martin & Rose, 2007; Martin, 2020; Leiva Salum, 2024), lo que se conoce como *metáfora gramatical lógica* (negrita).

- (4) La mayor producción anual de las pasturas que incluían Pasto Miel en sus mezclas (Cuadro 1) se debió al importante aporte de esta especie en un ciclo de crecimiento (estivo-otoñal) distinto al de las otras especies consociadas (inverno-primaverales) (Figuras 1 y 2).

Desempaquetar esos significados en su forma típica permite que los estudiantes los comprendan mejor, aunque es importante enseñarles el uso de la forma atípica, a fin de que puedan acceder a la lectura de textos disciplinares y apropiarse del recurso para producir los suyos. En la Tabla 2 se presenta el desempaquetamiento del complejo presentado en (4).

Tabla 2: Desempaquetamiento de *metáforas gramaticales*

La mayor producción anual de las pasturas que incluían Pasto Miel en sus mezclas (Cuadro 1)	se debió	al importante aporte de esta especie en un ciclo de crecimiento (estivo-otoñal) distinto al de las otras especies consociadas (inverno-primaverales) (Figuras 1 y 2).
Las pasturas que incluían Pasto Miel en sus mezclas produjeron mayor cantidad de materia seca por hectárea por año	porque	esta especie aportó [materia seca] de manera importante en un ciclo de crecimiento (estivo-otoñal) distinto al de las otras especies consociadas (inverno-primaverales) (Figuras 1 y 2).

Los últimos recursos que vamos a mencionar aquí consisten en los que permiten la interacción entre voces para la construcción de diálogo entre diferentes posiciones teóricas (mediante recursos del subsistema de *compromiso* en la *valoración*, según Martin & White, 2005). Estos recursos son muy variados, e incluyen la proyección en el discurso (Martin & Rose, 2007; Hood, 2010; Moyano, 2013; 2015; 2019), que tradicionalmente no se trata en las aulas. Algunos casos se muestran en los ejemplos (5), (6) y (7).

(5) Los resultados obtenidos se asemejan a *los* que informan otros autores.

(6) La mayor transparencia del agua de las lagunas ubicadas en Junín debido a su menor biomasa algal, permitiría el observado desarrollo de las macrófitas tal lo propuesto por Scheffer et al. (1993).

(10) Flannigan & Harrington (1988) encontraron *resultados* similares ...

Sin embargo, se observan también otros recursos para la introducción de otras voces, entre los que simplemente mostraremos algunos con cuatro ejemplos de dos disciplinas: microbiología (8) y (9) y sociología (10) y (11).

En el ejemplo (8), se contraponen los resultados encontrados en el trabajo con los de otros autores, datos que se incluyen en el texto. En el ejemplo (9), se oponen los resultados a los hallazgos generalizados en el campo sin introducir referencias. En el (10), se introduce la posición de otros investigadores sin citarlos para rechazarla y

justificar ese rechazo. En el (11), se incluyen voces del sentido común para tomar distancia de ellas mediante el verbo que se utiliza para introducir la opinión.

- (11) **Estos resultados difieren** de *los relatados* por **Stary et al.**, quienes describieron un 100% de sensibilidad de este medio para pacientes asintomáticas y un 97,3% para sintomáticas (27).
- (12) Es conocida la resistencia natural a fluconazol en *C. krusei*, **pero** en nuestra serie no se aisló dicha especie.
- (13) **Una tesis recurrente otorga el poder al cuerpo de delegados, por la situación neurálgica del subte en el transporte urbano. No obstante**, esta relevancia **no** puede explicarnos un elemento variante en el tiempo.
- (8) Como se señaló **en el grupo del tipo tradicional, se deslizan** posiciones que remiten a explicaciones etiológicas basadas en rasgos de personalidad o en estructuras psicopatológicas, tanto de la víctima como del victimario.

Estos son algunos de los recursos propios del discurso de las disciplinas que se interrelacionan con otros para la construcción de conocimiento. Son los que constituyen parte destacada del potencial socio-semiótico propio de esta esfera social, los que aparecen como novedosos para los estudiantes en el ámbito universitario y que, por lo tanto, merecen ser enseñados. Sin embargo, han sido presentados aquí con suma brevedad, de manera que una explicación detallada sería necesaria.

Didáctica basada en géneros discursivos

Finalmente, es necesario hacer una breve referencia a las propuestas didácticas que han surgido de esta línea teórica y que se basan en ella para llevar a cabo el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad de géneros discursivos o macrogéneros que produzcan conocimiento en diferentes disciplinas.

Si bien presentan variantes y diferentes énfasis, el Ciclo de Enseñanza-Aprendizaje (TLC², Rothery & Stenglin, 1995; Martin, 1999b), Leer para Aprender (R2L³, Rose & Martin, 2012) y Leer y Escribir para Conocer (LEC, Moyano, 2007; 2022; 2023b) se centran en mostrar a los estudiantes de qué manera la estructura esquemática de un texto y los recursos lingüísticos construyen significado. Esto se hace a partir de la lectura, en etapas que en algunos de esos modelos se denomina *Deconstrucción*. Así, particularmente en TLC y LEC, el texto con el que se trabaja se constituye en una suerte de modelo, o de ejemplo, de lo que se espera que los estudiantes produzcan. Luego, se los guía para que elaboren su propio texto y, en el caso de LEC, se les ofrece apoyo para que finalmente lo editen, atendiendo a lo que se aprendió en la etapa de *Deconstrucción*.

Los textos que los estudiantes producen pueden ser escritos u orales. Cabe señalar, sin embargo, que, dado que la oralidad especializada presenta características propias de la escritura académica y profesional, se sugiere partir de la elaboración de textos escritos para que luego se los presente de manera oral. Lejos de sugerir la memorización, se propone que los estudiantes elaboren esquemas que apoyen sus presentaciones orales.

Un aspecto importante de destacar en lo que hace a los recursos pedagógicos es el trabajo de andamiaje, que lleva de la realización conjunta de las diferentes etapas a la ejecución independiente, en busca de que los estudiantes desarrollen autonomía (Moyano, 2007; Rose & Martin, 2012).

Estos modelos (además de otros generados en la misma línea, como los que exponen Blanco & Moyano 2021), ponen en juego los conceptos teóricos presentados hasta aquí y los articulan, de manera que el aprendizaje de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales se base en el reconocimiento de cómo el potencial semiótico disponible en este contexto ofrece opciones para la construcción de conocimiento disciplinar.

Reflexiones finales

Una política lingüística orientada a la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y profesionales a lo largo de las carreras de educación superior y a través del curriculum de una institución resulta necesaria para contribuir a la democratización de los estudios de ese nivel educativo. Esta contribución consiste en favorecer el ingreso a una carrera, la continuidad en los estudios y la graduación como profesionales. Para lograr su propósito, esta política merece ser elaborada a partir de un marco teórico sólido y articulado de conceptos clave que sustenten las opciones pedagógicas que se pongan en juego.

En este trabajo, luego de reflexionar sobre la necesidad de una didáctica de la lectura y la escritura basada en el concepto de género discursivo y en la identificación de recursos lingüísticos y su producción de significado, presentamos los aspectos relevantes del marco teórico que constituyen una propuesta elaborada, puesta en práctica y evaluada en programas universitarios en español como lengua nativa (Moyano, 2018; 2023b).

De manera muy sintética, se trata de comprender el lenguaje como potencial semiótico a partir del cual se construyen textos en contexto. Esta comprensión permite

sostener que el conocimiento se construye a partir del lenguaje, con recursos elaborados a lo largo de la historia de la ciencia con esa finalidad, aunque con algunas diferencias entre disciplinas.

El análisis del discurso a partir de estas consideraciones y del concepto de género y sistemas lingüísticos para la construcción de significado a nivel del discurso permiten a los estudiantes el acceso a textos que hasta su ingreso a la universidad les han sido ajenos por quedar fuera de su experiencia. Utilizar estos textos como modelo de estructura genérica y de uso del lenguaje para la construcción de conocimiento, permite a los estudiantes no solo comprender los contenidos puestos a disposición en la asignatura en cuestión sino también producir sus propios textos para ejercer la construcción de conocimiento.

Se trata de un marco que permite el empoderamiento de los estudiantes para que, mediante el acceso al conocimiento, logren avanzar en sus carreras hasta su graduación, ejercer posteriormente su profesión y actuar en áreas sociales de relevancia.

Referencias

- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education* 20(2), 157-173.
- Blanco, J. & Moyano, E.I. (2021). Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la lingüística sistémico-funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *Revista DELTA*, 37(3), 1-32.
<https://www.scielo.br/j/delta/a/ZMv6gVjZnbQvbMLVM4HJX5c/>
- Christie, F. & Martin, J.R. (Eds.). (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- Christie, F. & Martin, J.R. (2007). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Continuum.
- Christie, F. & Maton, K. (2011). *Disciplinarity. Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Continuum.
- Doran, Y. & Martin, J.R. (2021). Field relations: Understanding scientific explanations. En K. Maton, J.R. Martin, & Doran, Y. (Eds.), *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy* (p.p. 105-133). Routledge.
- Eggins, S. & Martin, J.R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos*, 36 (54), 185-205.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400005

- Halliday, M.A.K. (1978/1982). *El lenguaje como semiótica social* (J. Ferreiro Santana, trad.). FCE.
- Halliday, M.A.K. (1991/2007). The Notion of “Context” in Language Education. En J. Webster (Ed.), *Language in Education. Collected Works of M.A.K. Halliday*, Vol 9 (pp. 269-290). Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. (2004a). Three aspects of children’s language development: learning language, learning through language, learning about language. En J. Webster (Ed.), *The language of early childhood. Collected works of M.A.K. Halliday*, Vol.4 (pp. 308-326). Continuum.
- Halliday, M.A.K. (2004b). *The Language of Science*. Vol 5 En J. Webster (Ed.), *The collected Works of M.A.K. Halliday*. Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press.
- Hao, J. (2020a). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. Routledge.
- Hao, J. (2020b). Nominalisations in scientific English: a tristratal perspective. *Functions of Language* 27 (2), 143 - 173.
- Hao, J. & Martin, J.R. (Eds.). (2024). *The Discourse of History: A Systemic Functional Linguistic Perspective*. Cambridge University Press.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research. Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.
- Hood, S. & Martin, J.R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38 (58), 195-220.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000200004
- Korner, H.; McInnes, D. & Rose, D. (2007). *Science literacy*. NSW AMES.
- Leiva Salum, N. (2024). Explaining what happened: logical grammatical metaphors in Spanish history textbooks. En Hao, J. & Martin, J. R. *Language of history across linguistic contexts* (pp. 116-146). Cambridge University Press.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Benjamins.

- Martin, J.R. (1994). Modelling big texts: a systemic functional approach to multi-genericity. *Network* 21, 29-52.
- Martin, J.R. (1999a). Grace: the logogenesis of freedom. *Discourse Studies* 1 (1), 29-56.
- Martin, J.R. (1999b). Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. En F. Christie (Ed), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes* (pp. 123-155). Cassell (Open Linguistics Series).
- Martin, J.R. (2009). Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey & G. Thompson (Eds.), *Text-type and Texture* (pp. 252-284). Equinox.
- Martin, J.R. (2014). Evolving Systemic Functional Linguistics: beyond the clause. *Journal of Functional Linguistics* 1, 3. <https://functionallinguistics.springeropen.com/articles/10.1186/2196-419X-1-3>
- Martin, J.R. (2019). Discourse semantics. En G. Thompson, W. Boucher, L. Fontaine & J.Y. Liang (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 358-381). Cambridge University Press.
- Martin, J.R. (2020). Metaphors we feel by: stratal tension, *Journal of World Languages* 6 (1-2), 8-26.
- Martin, J.R. & Matruglio, E. (2020). Revisiting mode: Context in/dependency in Ancient History classroom discourse. En J.R. Martin, K. Maton & Y. Doran (Eds.), *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and legitimation code theory* (pp. 89-113). Routledge.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2a Ed. Continuum.
- Martin J.R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J.R. & Veel, R. (Eds.). (1998). *Reading Science*. Routledge.
- Martin, J.R. & White, P.P.R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave.
- Matthiessen, C. & Halliday, MAK. (2009). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. Higher Education Press.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers. Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- Maton, K.; Martin, J.R. & Doran, Y.J. (Eds.). (2021). *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy*. Routledge.

- Moyano, E.I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40 (65), 573-608. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&lng=es&nrm=iso
- Moyano, E.I. (2010a). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74), 465-488. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso
- Moyano, E.I. (2010b). 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. <http://www.dissoc.org/ediciones/v04n02/>
- Moyano, E.I. (2013). Proyección congruente y metafórica en las discusiones de artículos científicos de tres disciplinas en español. En: O.Vian Jr. & C. Caltabiano (Orgs.), *Língua(gem) e suas múltiplas faces* (pp. 109-133). Mercado de Letras.
- Moyano, E.I. (2014). La Discusión en artículos de Microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Revista Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL (2014), 161-185. http://www.onomazein.net/03_Numeros/Nespecial_IXALSFAL/Nespecial_IXalsfal.html
- Moyano, E.I. (2015). Patrones de realización de la proyección en la Discusión de artículos de investigación producidos en español en dos disciplinas. *Revista D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 31 (1), 143-183. <https://www.scielo.br/j/delta/a/tkrmQShLyV7WkBm4DTFGHmq/?format=pdf&lang=es>
- Moyano, E.I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Linguas Modernas* 50 (Segundo semestre 2017), 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/51717>
- Moyano, E.I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista D.E.L.T.A.* 34 (1), 235-267. <https://www.scielo.br/j/delta/a/Kjc64q6TDY9mTMPxzkgw6Fw/?format=pdf&lang=es>

- Moyano, E.I. (2019). Knowledge construction in Discussions of research articles in two disciplines in Spanish: The role of resources of APPRAISAL. *Journal of Pragmatics* 139 (2019), 231-246.
- Moyano, E.I. (2022). “Appliability” of SFL in two academic contexts in Argentina: developing teaching academic genres in Spanish. En D. Caldwell, J. Knox & J.R. Martin (Eds.), *Developing Theory: A Handbook in Applicable Linguistics and Semiotics* (pp. 197-210). Bloomsbury.
- Moyano, E.I. (2023a). A WAC/WID experience in Argentina: Working for a high degree of institutionalization. En M. Kelly, H. Falconer, C. González & J. Dahlman (Eds.), *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50* (pp. 205-218). WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/iwac2020/chapter14.pdf>
- Moyano, E.I. (2023b). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M.S. Herrera Martínez & M.E. Flores Treviño (Eds.), *Literacidad, Discurso y Traducción (ELM/ELE/ESL)* (pp. 220-243). Universidad Autónoma de Nuevo León y Fontamara.
- Moyano, E.I. & Blanco, N.H. (2021). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum* 24 (3), 95-116. <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/issue/view/1736>
- Rose, D. & Martin, J.R. (2012) *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero Descripción de Flujograma. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 20 (1), 77-96. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322021000100077
- Vidal Lizama, M. (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias sociales: el caso de Sociología. *Revista D.E.L.T.A.*, 36 (4), 1-26. <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/52560/34561>
- Vidal Lizama, M. (2024). History in Arts: Exploring the Past to Cultivate Students’ Gaze. En J. Hao & J.R. Martin (Eds.), *Historical discourse in English, Spanish and Chinese: a systemic functional linguistic perspective*. Cambridge University Press.

Wignell, P. (2007). *On the Discourse of Social Science*. Charles Darwin University Press.

Notas

¹ Una versión muy abreviada de este trabajo se presentó en el XI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración, NEPI-AUGM, septiembre de 2024.

² TLC por sus siglas en inglés, *Teaching and Learning Cycle*.

³ R2L por sus siglas en inglés, *Reading to Learn*.