

## SUMARIO

### Artículos

RODRIGO GUTIÉRREZ BRAVO, *Los complementos oracionales en maya yucateco*, p. 5

LUZ FERNÁNDEZ GORDILLO, *Los deonomásticos de persona y de lugar en el diccionario*, p. 33

### Dossier *Lingüística Sistémico-Funcional*

NATALIA IGNATIEVA, *Presentación*, p. 63

LAURA AURORA HERNÁNDEZ RAMÍREZ, *La Pedagogía Basada en Género de la Lingüística Sistémico-Funcional: aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua*, p. 67

NATALIA IGNATIEVA, *El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional*, p. 91

ELEONORA FILICE, *La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*, p. 111

### Nota

GEORGANNE WELLER FORD Y DALIA RUIZ AVILA, *AMLA en la historia de la lingüística de México*, p. 137

### Reseña

ROSA ESTHER DELGADILLO MACÍAS, MARÍA DE LOS ÁNGELES ANDONEGUI CUENCA Y MAGDALENA RAMÍREZ VÁZQUEZ, *Así hablamos español como lengua extranjera. Básico 1* (Dalia Ruiz Avila), p. 147

Resúmenes / abstracts, p. 155

Normas editoriales para la presentación de originales, p. 161

LINGÜÍSTICA MEXICANA, V (2010), NÚM. 1

AMLA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

VOL V • NÚM. 1 • 2010

# LINGÜÍSTICA MEXICANA

---

VOL. V

NÚM. 1

2010

---

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

# LINGÜÍSTICA MEXICANA

FUNDADA EN 2000 POR LA  
ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2010

*Presidenta:* Dalia Ruiz Avila, Universidad Pedagógica Nacional  
*Secretario:* Ramón Zacarías Ponce de León, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Tesorera:* Alejandra Vigueras, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Prosecretario:* Sergio Ibáñez Cerda, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Protesorera:* Alina Signoret Dorcasberro, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Vocal:* Laura García Landa, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Vocal:* María Elena Sánchez Arroba, Universidad de Quintana Roo

COMITÉ EDITORIAL

MARÍA EUGENIA VÁZQUEZ LASLOP, Coordinadora  
BEATRIZ ARIAS ÁLVAREZ  
PAULINE MOORE HANNA  
FRIDA VILLAVICENCIO ZARZA

CONSEJO DE ASESORES

JULIO CALVO PÉREZ, Universidad de Valencia  
TERESA CARBÓ, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social  
ZARINA ESTRADA FERNÁNDEZ, Universidad de Sonora  
JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, Universidad de Guadalajara  
ROSA G. MONTES MIRÓ, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
DIETRICH RALL, Universidad Nacional Autónoma de México  
CECILIA ROJAS NIETO, Universidad Nacional Autónoma de México  
GIORGIO PERISSINOTTO, Universidad de California, Santa Bárbara  
THOMAS C. SMITH STARK (†), El Colegio de México  
KLAUS ZIMMERMANN, Universidad de Bremen

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

FERNANDO PÉREZ RODRÍGUEZ

Lingüística Mexicana es publicada semestralmente por la  
Asociación Mexicana de Lingüística Mexicana, A. C.,  
Certificado de licitud de título y de contenido: en trámite  
Número de reserva: 04-2000-082817423000-102  
ISSN: 1405-9517

✻ *DOSSIER* ✻

LINGÜÍSTICA  
SISTÉMICO-FUNCIONAL



*L*a Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) es una teoría sociosemántica del lenguaje organizada alrededor del concepto de función, donde la lengua es considerada como un sistema semiótico con sus propias estructuras. Dichas estructuras están interconectadas con una sociedad y una cultura determinada. Creada por el lingüista británico M. Halliday en los años sesenta del siglo pasado (Halliday 1967, 1973, etc.), la LSF destaca la función social de la lengua, es decir, el uso que tiene la lengua en una sociedad en diferentes contextos sociales.

Algunos de los rasgos más destacados de la LSF, de acuerdo con Butler (2003: 48), son los siguientes:

- 1) Su interés principal es la lengua como comunicación.
- 2) El centro de sus estudios es el significado.
- 3) Pone en primer plano la motivación funcional de la gramática.
- 4) Está orientada al análisis del texto y estudia las relaciones entre el texto y el contexto.
- 5) Halliday rechaza la dicotomía competencia/actuación porque no quiere oponer el conocimiento al uso de la lengua.
- 6) La indeterminación de la lengua se ve como algo esperado.
- 7) Esta escuela lingüística adopta una aproximación constructiva a la adquisición de la lengua.

En la gramática funcional de Halliday la lengua es interpretada como un sistema de significados acompañados de formas a través de las cuales los significados se expresan. De esta manera, la esencia del lenguaje es su capacidad para producir significados y la LSF se interesa particularmente en cómo

la gente utiliza este potencial y qué selecciones tiene que hacer de acuerdo con el objetivo de la comunicación y su contexto (Halliday 1994).

Hoy en día la LSF tiene ya una larga trayectoria en el ámbito de la lingüística y la educación en Australia, Asia, Europa y América Latina. Se dio un particular desarrollo de esta teoría en Australia donde surge la así llamada Escuela de Sydney. Esta escuela se interesa por estudiar géneros discursivos tanto escritos como orales e interactivos y crea la Teoría de Registro y Género (Martin 1993, Martin & Rose 2003, etc.). Vale la pena mencionar que la LSF ha encontrado una amplia aplicación en los ambientes educacionales en el área de la alfabetización, sobre todo la alfabetización avanzada, en otras palabras, en la enseñanza de la lectura y escritura para diferentes edades y niveles.

Los estudiosos que aplican la LSF en su trabajo científico y educacional están unidos en la Asociación Internacional de la LSF (ISFLA) que desde 1974 organiza sus congresos anualmente.

En América Latina, la Primera Conferencia Regional tuvo lugar en 2004 y en ella se formó la ALSFAL (Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina) que desde esta fecha empezó también a organizar conferencias anuales. Dentro de América Latina los países que más desarrollan la LSF son Argentina, Chile y Brasil. Hay también especialistas de sistémica en Colombia, Venezuela y Uruguay. En México, en cambio, no se siente mucha influencia de este enfoque. Sin embargo, ya hay lingüistas interesados en la LSF, sobre todo en las universidades de Puebla y Tlaxcala.

En cuanto a los artículos aquí presentados, el primero del *dossier*, escrito por Laura Hernández, refleja la corriente pedagógica dentro de la LSF y aporta información importante sobre las aplicaciones de ésta en el campo de educación. Los dos siguientes, de Natalia Ignatieva y de Eleonora Filice, describen la investigación desarrollada dentro del proyecto “El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional”, uno de los primeros proyectos de investigación en México que se sitúan en el marco de la LSF y que fue apoyado y financiado por el Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (US MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) por ser un proyecto internacional donde participaron dos universidades: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis, de los Estados Unidos.

Los objetivos generales del proyecto fueron:

- 1) Analizar las características léxico-gramaticales de diferentes géneros en el registro académico de las humanidades desde la perspectiva sistémica funcional.
- 2) Producir un corpus digitalizado de géneros académicos y de textos escritos por estudiantes de distintas disciplinas humanísticas.

- 3) Establecer un sitio en Internet con el corpus de textos y material pedagógico de apoyo para estudiantes y profesores.

Los tres objetivos fueron cumplidos. Fue recopilado un corpus de textos académicos escritos en español por estudiantes mexicanos y californianos que tiene un gran valor para investigadores, estudiantes y profesores interesados en conocer más acerca del lenguaje académico en español.

Por otra parte, el estudio efectuado con la metodología de la LSF hizo posible un análisis de los componentes funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico, así como de los rasgos léxico-gramaticales de estos géneros.

Finalmente, el sitio en línea <lenguajeadamico.info> elaborado por los participantes del proyecto resulta una fuente importante de datos lingüísticos, tanto para investigadores de análisis del discurso como para profesores de español como lengua materna o lengua heredada. Este corpus es el primer documento de este tipo en proporcionar una visión sobre la escritura académica en español en varias áreas y en distintos géneros del lenguaje de las humanidades en dos contextos geográficos muy diferentes: México, donde el español es la lengua predominante, y California, donde el español es la segunda lengua del estado en un contexto bilingüe en contacto con el inglés.

Esperemos que esta publicación pueda ayudar a despertar el interés de la comunidad lingüística de México hacia un enfoque que ha ganado prestigio en muchos países del mundo y que ha comprobado ser una herramienta eficaz tanto en las investigaciones lingüísticas como en la práctica docente.

*Natalia Ignatieva*

Universidad Nacional Autónoma de México  
ignatiev@servidor.unam.mx

## REFERENCIAS

- Butler, Christopher, 2003, *Structure and function: A guide to three major structural-functional theories. Part I*, Ámsterdam: John Benjamins.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, 1967, *Grammar, society and the noun*, Londres: H. K. Lewis.
- , 1973, *Explorations in the functions of language*, Londres: Arnold.
- , 1994, *An introduction to functional grammar*, Londres: Arnold.
- Martin, James, 1993, “Genre and literacy: Modeling context in education linguistics”, *Review of Applied Linguistics* 13, 141-72.
- & David Rose, 2003, *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, Londres, Nueva York: Continuum.

# LA PEDAGOGÍA BASADA EN GÉNERO DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL: APRENDER LA LENGUA, APRENDER CON LA LENGUA Y APRENDER SOBRE LA LENGUA

Será siempre el lenguaje quien anuncie los caminos a seguir

SERGIO PITOL, *Viajar y escribir*

## 1. INTRODUCCIÓN

La historia de la enseñanza de la lengua en México nos habla, en general, de una falta de profesionalización docente en la pobre planeación especializada en el área de lengua (López Chávez & Arjona 2001: 8) y de la evidente carencia de un proyecto a largo plazo que realmente responda a las necesidades y expectativas de nuestra población y de nuestra cultura. Uno de los factores que contribuye a esta situación es que aún está pendiente una puntual descripción de las necesidades en cuanto al manejo de lengua en los diversos sectores de estudiantes, de maestros, de contextos y de un sistema que los abarque a todos equitativamente.

A mi juicio, el problema radica inicialmente en la carencia de una política lingüística clara y sistemática que dé rumbo a los esfuerzos de todos los involucrados en la tarea educativa institucional en el país. No existen aún parámetros acerca de lo que un maestro de lengua de cualquier nivel educativo en los que está dividido nuestro sistema debe poseer como conocimientos o habilidades indispensables (teóricos, metodológicos, pedagógicos) dentro del área para poder iniciar su ejercicio didáctico en el aula (Carrasco Altamirano *et al.* 2008). Persiste una necesidad de mayor vinculación entre la investigación lingüística, área que ha experimentado un interesante crecimiento en México en los últimos veinte años, con las áreas de planeación pedagógicas y las actividades del maestro frente a su grupo.



En este marco, el objetivo central de este trabajo es presentar el modelo de enseñanza de lengua nacido en Australia que ha sido articulado a partir de un enfoque teórico funcionalista desarrollado en las últimas tres décadas del siglo xx por Michael A. K. Halliday, lingüista nacido en Inglaterra en 1925. Él inició el modelo teórico de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) a partir de los años cincuenta y sesenta (Ghio & Fernández 2008: 11), cuyo interés se centraba en abordar el lenguaje desde una perspectiva social, enfatizando su capacidad para construir significados y, por lo tanto, su naturaleza semiótica. A partir de sus investigaciones, sus estudiantes más destacados heredaron su interés por resaltar la importancia del lenguaje como recurso de construcción de significado en el ámbito educativo. De este modo, la llamada Escuela de Sydney ha desarrollado la Pedagogía basada en Género (*Genre-based literacy Pedagogy*) como una metodología de enseñanza y aprendizaje de la lengua, cuyos resultados permiten considerarla como un modelo exitoso de enseñanza, no sólo en su país de origen, sino también en Latinoamérica (Christie 1990, Martin 1999, Moyano 2007).

De esta forma, presentaré, en primer lugar, una breve discusión acerca de la relación entre teoría lingüística y práctica pedagógica, analizando el lugar de la primera en los modelos que en México hemos experimentado en la enseñanza del español. Posteriormente explicaré, en términos generales, cuáles son los presupuestos teóricos de la LSF y, en particular, de la Teoría del Género y Registro (TGyR), la cual es el fundamento teórico de la metodología que presento. Finalmente, describiré el ciclo pedagógico que se propone en el trabajo cotidiano en las aulas y que representa, a mi juicio, una de las mayores aportaciones a las prácticas de enseñanza de lenguas. La intención inicial de esta presentación es describir una parte del marco teórico-metodológico de la investigación del Cuerpo Académico de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, que realizamos maestros del área de lengua materna adscritos a la Maestría en Lenguas Modernas y Estudios del Discurso. El objetivo central del proyecto es el de la descripción de los Géneros y Registros escolares y profesionales más relevantes en nuestro contexto escolar, para que, de esta forma, la planeación del currículo de enseñanza de lengua materna en el área de humanidades, al menos en una primera etapa, siga directrices más concretas acerca de las necesidades reales de escritura de estudiantes y maestros en las diferentes disciplinas (Castro, Hernández & Sánchez 2010).

Por otro lado, comprobada su mayor efectividad en el aula a partir del trabajo cotidiano, me ha sido imperativo compartir con maestros de lengua, o de cualquier otra especialidad, la certeza de que pueden encontrar en ésta una propuesta integradora que facilitará su tarea de enseñanza cuando de aprender a significar con el lenguaje académico se trata. Por este motivo,

mencionaré las fuentes en las cuales se podrán documentar dichas prácticas con más amplitud.

## 2. ENSEÑANZA DE LENGUA Y TEORÍA LINGÜÍSTICA

No es nueva la llamada de atención de teóricos y pedagogos con formación lingüística acerca de la relación entre teoría del lenguaje y teoría pedagógica. Sin embargo, saber cómo relacionar la primera con la práctica — pues no se trata de dar clases de gramática o teoría del lenguaje — no es una cuestión de voluntad, sino de una organización del sistema que lleve a la teoría a ser pertinente con las necesidades educativas.

En ocasiones, se acusa a los investigadores de querer invadir el programa con teoría que resulta inútil a los estudiantes, lo cual no es una aseveración que venga de la nada. Ciertamente ha habido experiencias en México que han resultado poco provechosas para la mayoría de los estudiantes y vacías para los maestros que sólo cambiaron el uso de una nomenclatura tradicional a una nueva que imponían los nuevos programas pero que poco significó en un cambio de práctica en la enseñanza del lenguaje y, por lo tanto, en su aprendizaje. No obstante, no creemos que estos resultados adversos sean resultado de la tarea de investigación que es a todas luces indispensable.

Conviene, por ello, analizar brevemente el surgimiento y desarrollo de estos modelos para destacar sus cualidades y los problemas en su aplicación, lo que, me parece, ha provocado la construcción de la imagen de que el conocimiento lingüístico es un obstáculo para la enseñanza antes que un beneficio.

Existe un consenso general en señalar la existencia de tres modelos gramaticales que han estado en relación con las políticas de enseñanza institucional en la escuela. Son conocidos los criterios a partir de los cuales el *modelo tradicional*, impuesto desde principios del siglo xx hasta su segunda mitad, así como el *estructuralista*, que predominó en los currículos y prácticas escolares a partir de los años setenta, se han calificado como modelos poco productivos en la enseñanza de una habilidad de uso de la lengua en los estudiantes (Álvarez Méndez 1987, Lomas *et al.* 1993, Lomas 1999, Alcón Soler 2002).

Fue en la década de los ochenta, con el desarrollo y difusión de la lingüística textual, cuando se planteó una nueva manera de abordar la estructura lingüística, haciendo énfasis en los fenómenos que se suscitan en la estructura de la lengua cuando se abordan unidades superiores a la oración, fundamentalmente la secuencia de oraciones (van Dijk 1989), a saber: cohesión, coherencia, estructura temática, etc. Con ella, y con el desarrollo del *enfoque comunicativo* dentro de las corrientes pedagógicas, alimentadas

por el desarrollo de estudios multidisciplinarios como la sociolingüística, la pragmática, la etnometodología, entre las más importantes, se marginó la enseñanza de la gramática como parte de los temas de enseñanza en las aulas de lengua. El eje fundamental de las prácticas pedagógicas dentro de este modelo se basó en la práctica de las situaciones comunicativas, desde la educación primaria a la educación media superior e, incluso, superior. Este movimiento teórico dio un impulso definitivo a centrar la atención en el lenguaje como medio fundamental de expresión y divulgación del conocimiento (Lomas 1999).

Es en esta época cuando se empiezan a difundir en México propuestas metodológicas de enseñanza que utilizan muy claramente la teoría lingüística como fundamento y se consolidó entonces, durante los años ochenta, una línea de investigación conocida como investigación en *Enseñanza de Lengua Materna*. Dentro de este grupo de investigación hubo propuestas como la de Herrera Lima (1994) y López Chávez & Arjona (2001) en el marco de la teoría de la disponibilidad léxica, así como las de Palacios *et al.* (1996), Zacaula *et al.* (1999), Ysabel Gracida (2000), Maqueo (2005), entre las más difundidas, quienes se inscriben más claramente dentro de un enfoque comunicativo textual. La evaluación de su contribución valiosa, me parece, quedó relegada a merced de la urgencia de cambios drásticos, si bien motivados por el tema educativo, ajenos a la genuina labor educativa. No obstante, estas propuestas son prueba de lo importante que es el conocimiento de un marco teórico lingüístico para orientar más certeramente la tarea pedagógica.

En la última década del siglo xx, dentro de los equipos de investigación lingüística en México se inició la difusión de un nuevo paradigma que sintetiza, integra y recrea los descubrimientos sobre el lenguaje que cada uno de los ya mencionados fueron consolidando y, además, propone como parte del mismo paradigma una metodología de enseñanza de lenguas, fundamentalmente de lengua materna. Se trata de los enfoques funcionales de la lengua, los cuales parten del principio de que el lenguaje es el medio fundamental para la realización de las actividades sociales de los hablantes.

Los programas actuales de enseñanza secundaria, por ejemplo, se describen como programas basados principalmente en la práctica social realizada en el lenguaje como elemento que define su naturaleza funcional (SEP 2006). Sin embargo, la relación de este concepto con el de Género, que es también mencionado en la justificación del programa, no es clara y, en realidad, no toma en cuenta una clasificación genérica sistemática para la definición de las tareas sociales que describe en las actividades, ni brinda al maestro una orientación teórica que le aclare cómo entender el concepto (Hernández 2010). Por lo tanto, se corre el riesgo de repetir la experiencia poco significativa de reformas anteriores.

### 3. LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL: LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Dentro de la corriente teórica funcional existe un paradigma<sup>1</sup> que ha hecho hincapié en el papel fundamental que para la investigación lingüística tienen las cuestiones educativas, pues el lenguaje no sólo es un objeto de estudio, de enseñanza y de aprendizaje, sino el medio principal por el cual construimos, comunicamos, creamos y recreamos conocimientos (Schleppegrell 2004). A su vez, ha desarrollado una propuesta metodológica coherente e integral que ha sido exitosa en su país de origen y en otras latitudes en donde se ha aplicado (Moyano 2007).

Se trata de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) desarrollada, como se mencionó, por Halliday. En los años cincuenta del siglo pasado, refiere el autor, inició su trabajo relacionado con maestros partiendo de la idea de que los docentes de lengua deben poseer un conocimiento sistemático y amplio de las características del lenguaje como sistema y estructura (Ghio & Fernández 2008: 26); su trabajo de construcción y difusión de un modelo funcional se extendió durante la década de los sesenta. Este periodo de intensa actividad de trabajo cimentó en el lingüista la idea de articular una *gramática pedagógica* que partiera del entendimiento de la naturaleza del lenguaje como práctica social, como una semiótica social, en donde el significado se constituyera en el componente primordial del modelo teórico que organiza y explica los sistemas y estructuras lingüísticos en que se construyen los textos.

En esta misma década Halliday fue nombrado en Australia como el encargado de concebir y llevar a cabo proyectos educativos que propusieran mejores modelos de enseñanza de lengua, así como directrices para la elaboración de materiales *ad hoc* con este propósito (Christie 2008: 176-177). Durante la década los setenta, cuando en Australia se encuentran en auge los modelos progresistas como el constructivista y el comunicativo, para los que la enseñanza de la gramática en la escuela era cosa del pasado, Halliday plantea un enfoque *extravagante* —como él mismo lo llamaba— al proponer la gramática funcional, su propio modelo, como un componente muy importante en la interacción pedagógica con el aprendiz. Fue en los años ochenta, en el momento en que su teoría tenía ya un perfil más completo después de su pri-

<sup>1</sup> Por no ser el tema principal de este artículo, se ha omitido el desarrollo del enfoque discursivo en la enseñanza de lengua materna que en Colombia, en especial en la Universidad de Cali, se ha trabajado a partir de la noción de Género de Bajtín y el principio de enunciación del mismo autor. En este enfoque se plantea la necesidad de desarrollar en los estudiantes una competencia discursiva relacional que los lleve a reconocer las situaciones enunciativas de los textos y así tengan, a su vez, la habilidad de relacionarse críticamente —por medio de los textos que ellos produzcan— con la red de intertextualidades que es la cultura del hombre moderno (Martínez 2002: 11).

mera propuesta del concepto de Registro (Halliday *et al.* 1964), cuando un grupo importante de discípulos y colegas suyos, encabezados por uno de sus estudiantes más reconocidos, James Robert Martin, tomó la causa pedagógica como línea de investigación propia y la convirtió en una filial que representa la teoría pedagógica del modelo Sistémico Funcional (SF).

#### 4. LA ESCUELA DE SYDNEY: LA TEORÍA DEL GÉNERO Y REGISTRO

De esta forma, las investigaciones y los proyectos educativos que Martin desarrolla a partir de los años ochenta, contando con la gran experiencia en el campo de Frances Christie (1990, 1999, 2002, 2005), Joan Rothery (1996), entre otros (Martin 2000), le dieron personalidad definitiva al grupo llamado *La Escuela de Sydney* (ES). Este grupo de investigadores ha desarrollado una teoría pedagógica que ha observado y sistematizado una propuesta de enseñanza de lengua, paralela al desarrollo teórico propio del grupo, así como con la de Halliday y otros colaboradores. Martin (2000) ha señalado lo inexacta de esta denominación pues, si bien el trabajo de investigación se inició en la Universidad de Sydney, éste irradió su energía hacia la provincia australiana, de tal manera que para los inicios de aquella década ya había varias universidades importantes de todo el país cuyos investigadores seguían la línea del modelo pedagógico surgido de estos trabajos. Incluso, enfatiza que, para el inicio del nuevo milenio, el modelo ya se había exportado a Hong Kong, Singapur e Inglaterra. Entre los representantes más importantes de esta corriente teórico-metodológica mencionaremos también a Suzzanne Eggins (1996), a David Rose (2006) —quien ha hecho importantes contribuciones en la enseñanza del inglés a grupos indígenas (Rose *et al.* 2003)—, a Mary Schleppegrell (2004) y a Beberly Derewianka (2004), entre otros.

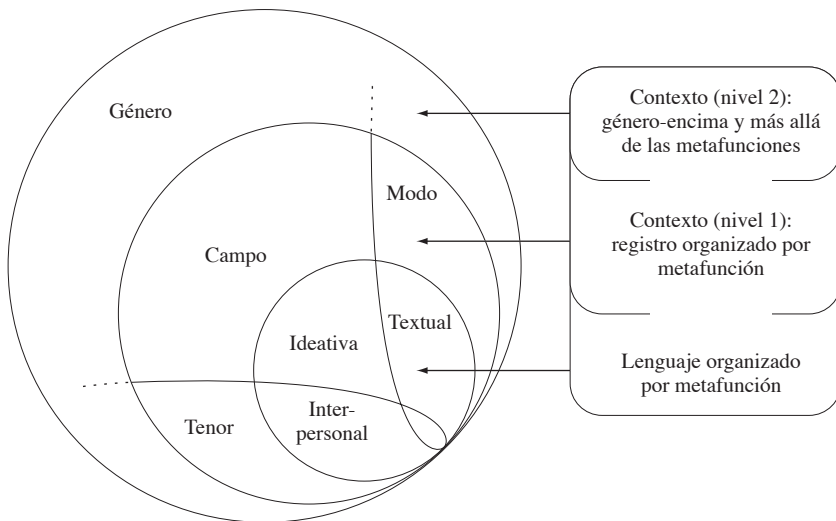
En términos generales, el modelo SF de Halliday enfatiza la relación existente entre los textos y sus contextos; en particular, le interesa indagar cómo el contexto social determina las elecciones que los hablantes hacen del sistema lingüístico cuando interactúan y cumplen tareas sociales por medio del lenguaje (Christie & Derewianka 2008: 4). Básicamente, la influencia del contexto la explica en dos niveles diferentes. En primer lugar, el contexto de situación, un término tomado por Halliday de Malinowsky, es el nivel más “pragmático” que determina el tipo de elecciones lexicogramaticales que el hablante hace al construir su texto. Es decir, el vocabulario empleado, el tipo de estructuras y expresiones escogidas para relacionarse con el (los) enunciario(s) y la modalidad de lenguaje empleada están directamente relacionadas con la situación vivida por los hablantes. Este nivel contextual es el que Halliday define como *Registro*. Asimismo, el contexto cultural

es otro nivel en el que se abordan las funciones más generales que caracterizan a todas las situaciones interactivas de ese grupo de hablantes (Halliday & Hasan 1991). Para el primer contexto mencionado, Halliday desarrolló una teoría amplia que fundamenta cualquiera de las aplicaciones posteriores de su teoría (Halliday 1994, Halliday & Matthiessen 2004).

Por su parte, la ES amplió la perspectiva del análisis y construyó un modelo de análisis del Género o contexto cultural. A esta propuesta teórica alternativa se le conoce como la *Teoría del Género y el Registro* (TGR) (Eggins & Martin 2000). En ella se establece, entre el texto y sus contextos, una serie de interrelaciones denominadas *metarredundancias*, según las cuales el Género se realiza a través del Registro y éste, a su vez, se organiza y se realiza en la serie de opciones lexicogramaticales, semánticas y fonológicas concretadas en el texto. De esta manera, el análisis de un texto es un medio para explorar el potencial semiótico de una cultura o de una comunidad específica y “explica de qué manera los textos son diferentes y las motivaciones contextuales de esas diferencias” (Eggins & Martin 2000: 343)

Eggins & Martin (2000: 353) proponen la siguiente figura para explicar esta relación:

Figura 1. Relación Género (nivel 2) y Registro (nivel 1) con el texto



Así pues, el *Registro* se define como el nivel de las variaciones contextuales-situacionales que organizan el significado del texto, a saber: el Campo, el Tenor y el Modo (véase figura 1). El primero, el *Campo*, aborda las variables relacionadas con la naturaleza de la acción social que se está llevando a cabo

y el tipo de mundo experiencial que se construye; el *Tenor*, con la estructura de roles, es decir, con la relación entre los participantes de ésta y, en la última, el *Modo*, el papel que desempeña el lenguaje en ella, así como la modalidad en que se constituye el texto (Halliday 1994, Eggins 1996, Eggins & Martin 2000: 346). De esta forma es posible señalar las aportaciones y descripciones de diferentes registros que nos hacen ver con más claridad cómo se habla o escribe en un contexto situacional particular. Por ejemplo, podemos citar los estudios sobre el registro científico (Halliday & Martin 1993), el registro literario (Hasan 1990), el registro en área de negocios y medios masivos de comunicación (Ghadessy 1988) o el registro escolar y profesional (Christie & Derewianka 2008, Parodi 2008).

Por otro lado, la noción del *Género* (contexto nivel 2) es central para explicar el proceso de organización del significado discursivo. En general, se puede entender el Género como las “distintas maneras de usar el lenguaje para cumplir con diversas tareas culturalmente definidas” (Eggins & Martin 2000: 342). Esta noción, fundamental para entender la Pedagogía Basada en Género (PBG), se explicará con más detalle en el siguiente apartado.

Ahora bien, en el nivel inferior de la figura 1 se encuentra el texto, considerado como un entramado de significados de diversa naturaleza, mejor conocidos como metafunciones. Cada metafunción representa el cumplimiento de una función simbólica que, a su vez, se relaciona con las funciones pragmáticas expresadas en el contexto de situación. De esta forma, el campo está relacionado con el *significado ideacional* o metafunción ideativa; en éste se configura un tipo de realidad construida por el lenguaje y los participantes, el tipo de procesos en los que se ven envueltos y las circunstancias en que los procesos se desarrollan. En segundo lugar se encuentra el *significado interpersonal*; en él se despliegan los roles de participación y el tipo de relación entablado por ellos. En el último sistema, el del *significado textual*, se organiza la información ideacional e interpersonal para que ésta se desarrolle cohesiva y coherentemente (Halliday 1994). Actualmente, en el modelo se habla de un nuevo nivel que abarca los anteriores y que se une a la cadena de metarredundancias con los demás niveles: la ideología. Según los autores, la construcción semiótica nunca deja de ser un medio para situarse ideológicamente ante los demás (Ghio & Fernández 2008). En este sentido, el Análisis Crítico del Discurso, basado en los principios del la LSF o de otros modelos —como el de la cognición social de van Dijk (1999) o el del orden social de Fairclough (1989)— se ha interesado en hacer análisis tomando en cuenta este nivel de significación (Gee 2005 y Ghio & Fernández 2008: 58-59).

En resumen, la TGyR responde, específicamente, a la tarea de vincular las características léxico-gramaticales presentes en el texto con la función social

que cumple, relacionando los diferentes niveles contextuales (niveles 1 y 2) que motivan la elección del significado en cuestión. Su objetivo es describir y entender cómo el sistema lingüístico realiza los diferentes usos sociales y sus respectivos matices y niveles contextuales. En el apartado siguiente se explica cómo este modelo teórico se utiliza en una metodología de enseñanza de lengua.

## 5. LA PEDAGOGÍA BASADA EN GÉNERO: LA LITERACIDAD EN LA MIRA

La literacidad como el grado de desarrollo de habilidad en el manejo de la cultura escrita (Christie 1990, 1999) es el concepto central en el que la Escuela de Sydney plantea su modelo pedagógico. Sin dejar de reconocer el papel fundamental en el desarrollo del niño de la lengua oral, la escritura es el punto de referencia para desarrollar e integrar en las tareas escolares todas las modalidades discursivas. En el modelo se parte de la visión de que la oralidad con la que el niño llega al mundo escolar está determinada por el cumplimiento de funciones ligadas a su vida cotidiana y relacionada fundamentalmente con su contexto inmediato. Sin embargo, conforme el niño se va integrando a mayores niveles en su desarrollo escolar, tiene que ir enfrentando tareas que requieren de una madurez mayor en cuanto al uso abstracto y especializado del lenguaje; esa enseñanza será la que le corresponde al ámbito escolar y al de la lengua escrita.

El Género, definido en el apartado anterior, se constituyó en el nivel a partir del cual se instrumentó una visión de la enseñanza de la literacidad en la ES. Con base en esta noción es posible explicar y organizar la vida social de una cultura, pues, como menciona Martín (2000), la cultura es un sistema de géneros. Entonces, en cuanto a enseñanza de lengua, la institución escolar tiene como misión mejorar las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes (Lomas 1999: 29). Así, mediante la definición clara y sistemática del Género como concepto organizador del currículo será posible ampliar el potencial de significación de un individuo, proceso que lo posibilitará a ser más independiente, creativo y crítico ante los esquemas que la cultura le propone para lograr metas sociales.

Habrá que aclarar que la noción de Género a la que me refiero no es la que tradicionalmente se maneja en el ámbito literario, inicialmente propuesta por Bajtín, y aunque ésta puede considerarse como la precursora de todas las concepciones de este término, en la TGyR adquiere un carácter más sistemático para aplicarse en la planeación de la enseñanza. Para consultar un análisis de la evolución y la comparación del concepto género en ésta y otras teorías serán muy útiles las de Johns (2002), Ciapuscio (2005), Charaudeau & Maingueneau (2005) y Bawarshi & Reiff (2010).



Ahora bien, operativamente Martin define el Género como “a staged, goal oriented social process” (Martin & Rose 2007: 8), es decir, como la configuración de significados por medio de la cual se realizan, a través de una secuencia, las actividades sociales. Asimismo, se analiza el texto a través de la *Estructura esquemática*, es decir, un esquema secuencial organizado en diferentes etapas y fases funcionales que cumplen una acción social determinada, a saber: convencer, explicar, describir o cualquier otra tarea más compleja definida por el potencial de significación de la cultura en cuestión. A su vez, cada una de las etapas funcionales se puede describir en términos meta-funcionales, es decir, especificando las características ideacionales, interpersonales y textuales que sobresalgan en cada etapa. El siguiente es un ejemplo de esta estructura y del tipo de análisis lexicogramatical que conlleva (Eggs & Martin 2000: 357):

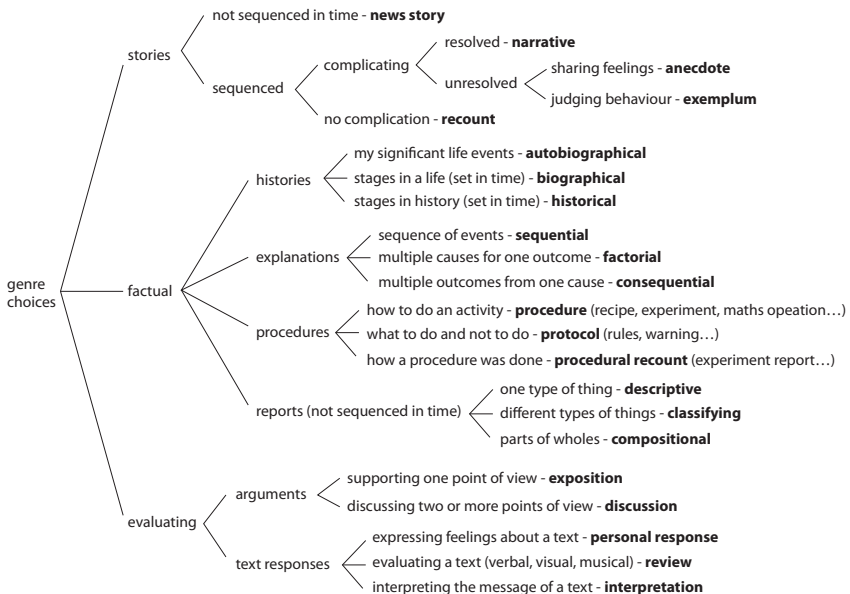
Figura 2. Ejemplo de Estructura esquemática de un texto (véase el Anexo, p. 85)

<i>Etapas funcionalmente etiquetadas de la estructura esquemática</i>	<i>Dominio clausal</i>	<i>Propósito de la etapa</i>	<i>Realizaciones lingüísticas clave</i>
Habilitación 1: facilitación	1-6	Explicar un aspecto de lo que es necesario si es que usted debe realizar exitosamente el comando	Procesos relacionales (“ser”) que describen a los perros como clase genérica; modulaciones de obligación
Comando	7	Formular la directiva central que motiva el texto	Imperativa directa; cláusula de propósito ( <i>para lograr esto</i> )
Legitimación 1: razón	8-14	Justificar el cumplimiento explicando la naturaleza de los perros	Lexis evaluativa positiva ( <i>afinidad, devoción, lealtad, deseo de agrandar</i> ); los perros como sujeto/tema
Habilitación 2: especificación del comando	15-21	Clarificar cómo seguir el método	“Perros”: sujeto en procesos relacionales que describen sus habilidades; lector como sujeto en cláusulas con modulaciones de obligación
Legitimación 2: propósito	22	Reforzar los resultados positivos de seguir el método de entrenamiento	Relaciones lógicas de causa-consecuencia: lexis positiva ( <i>recompensa, confianza, amistad</i> ); relación contrastiva con la situación negada (que, de otra manera podría no haberse dado)

De esta forma, el Género y la serie de elecciones discursivas y lexico-gramaticales que lo instancian a nivel de Registro es lo que irá definiendo el “tipo” de texto que cumple la tarea social (explicación, argumentación, exposición, etc.). Eiggins & Martin (2003) exponen que en los contextos reales cotidianos o institucionales las acciones sociales son complejas, por lo que los textos que las cumplen lo son también y, a nivel de Estructura esquemática, los géneros individuales se combinan, sus límites se difuminan y se forman los llamados Macrogéneros. Un ejemplo de estos textos complejos serían las argumentaciones académicas.

Cabe destacar que una de las innovaciones más importantes del modelo es la propuesta de una clasificación *topológica* del Género, como complementaria a una tipológica. Es decir, en las familias genéricas las diferencias se definen en términos de grados de una categoría a otra; los géneros se diferenciarán, entonces, por una escala de acercamiento y alejamiento a un modelo concreto. En la figura 3 se muestra la clasificación topológica de los géneros que hasta hoy la ES ha podido definir dentro del ámbito escolar (Martin & Rose 2007a):

Figura 3. Cuadro de géneros desde una clasificación topológica



Como es posible observar, la mayor presencia o ausencia de un rasgo discursivo es el criterio para modificar en la escala de grado el Género que se realiza. Así, el *contar*, la primera operación genérica señalada en la primera

columna de clasificación, da lugar a una serie de géneros (reporte periodístico, narrativa, anécdota, etc.) que modifican topológicamente esta acción social.

Esta clasificación tipo y topológica del Género permite, como Martin admite, concretar metas curriculares precisas y coherentes en una trayectoria de aprendizaje específica, es decir, se definen con claridad cuáles son los géneros (o Macrogéneros en el caso de educación disciplinar profesional) que cada grado educativo aborda y refuerza en una secuencia de complejidad marcada por el desarrollo del potencial de los niños y jóvenes, así como del tipo de conocimientos disciplinares que se marquen en el currículo. En el siguiente cuadro tomado de Derewianka (2003: 145) se da un ejemplo de cómo en los seis grados de educación básica (primaria) se organiza la selección de los géneros y cómo su meta es el aumento de complejidad de esos mismos géneros en el último año de ese nivel:

Figura 4. Programa curricular del Género en enseñanza primaria en Australia

	<i>Theme 1</i>	<i>Theme 2</i>	<i>Theme 3</i>	<i>Theme 4</i>	<i>Theme 5</i>
<i>Grade 1</i>	Personal description	Personal recount	Simple explanation (single cause and effect)	Expressing an opinion	Telling a story (through pictures)
<i>Grade 2</i>					
<i>Grade 3</i>					
<i>Grade 4</i>					
<i>Grade 5</i>					
<i>Grade 6</i>	Information report	Historical recount	Complex explanation (multiple causes and effects)	Discussion (considering two points of view)	Extended narrative (multiple complications)

Aunado a esto, también es posible lograr una descripción coherente y sistemática de la manera en que cada nivel educativo introducirá, revisará, reforzará y hasta renovará el catálogo de géneros que la vida social e ideológica de esa cultura va requiriendo para enfrentar los cambios naturales en cualquier sociedad.

Es así como la investigación acumulada en estos ya 30 años en la ES hace posible que se cuente ahora con un trabajo de síntesis que describe la trayectoria de desarrollo de literacidad en varios géneros, desde el inicio de la primaria (cinco o seis años de edad) al término de la educación secundaria (18 años) en Australia (Christie & Derewianka 2008). Con este tipo de descripciones, la planeación pedagógica se articula casi de manera natural y permi-

te, además, a maestros y estudiantes autoevaluar su desempeño y desarrollo semióticos. Por ejemplo, Christie & Derewianka (2008) han descrito como unos de los Macrogéneros más populares en el ámbito escolar los Géneros de respuesta (*Response genres*); en ellos se enfrenta a los estudiantes a describir y hacer valoraciones de diferente alcance sobre el contenido de textos de diversa naturaleza (literarios, fílmicos, etc.). Los diferentes topos dentro del Género se diferencian en torno a una evolución en el grado de profundidad y concreción de la respuesta. Es decir, el estudiante de un menor grado de escolaridad trabajará con una Respuesta personal (*Personal response*) en la que, a través de una Estructura esquemática simple, da una respuesta actitudinal a un texto. En cambio, un adolescente tendría que haber evolucionado a lo que le denominan una Interpretación temática (*Thematics interpretation*), que ya se entendería como un ejercicio reflexivo y abstracto más complejo, desarrollado en una Estructura esquemática más compleja

Evidentemente, en México se hace necesaria una guía genérica de este tipo. Peredo Merlo (2008) ha señalado la falta de consistencia en los enfoques pedagógicos de enseñanza de lectura en los programas educativos vigentes, así como la falta de criterios uniformes y claros para medir el logro educativo en esta materia. El Género, en mi opinión, permitiría obtener el grado de consistencia que le ha hecho falta a la planeación de la educación lingüística en nuestro país. Una desventaja, sin embargo, es que aún en español no contamos con una visión clara del repertorio de géneros significativos para nuestra cultura. No obstante, debemos señalar que en Latinoamérica se han iniciado proyectos que se plantean llegar a esta definición; tal es el caso de Moyano (2007) en Argentina, Parodi (2008) en Chile, Castro, Hernández & Sánchez (2010) en México, especialmente de los géneros en niveles educativos superiores. En educación básica, media básica y media superior la línea de investigación está abierta.

### 5.1. *Influencias pedagógicas, ideológicas y metodológicas en la PBG*

La teoría pedagógica que sigue la PBG, señalan Martin (1999) y Rose (2006), se ha construido con la influencia de la teoría de aprendizaje de Vygotsky, en cuanto a la naturaleza social e interpersonal del aprendizaje, así como con la noción de andamiaje de Bruner (1998), la cual es central para el trabajo del aula. Otra influencia muy importante ha sido la de la teoría sociológica de la educación de Basil Bernstein (1990) y, por último, la teoría gramatical de Halliday, ya explicada.

Se ha señalado la importancia que tiene para el modelo el conocimiento formal de la teoría funcional que debe poseer el maestro. Por su parte,

el aprendiz debe ir incorporando, desde los años iniciales de instrucción un metalenguaje que pueda compartir con el maestro cuando se reflexione y se analicen los textos en las fases de trabajo en el aula, que más adelante se describirán. Por supuesto, no se trata de dar clases de gramática *per se*, sino de darle a la gramática funcional el valor de modelo explicativo de la construcción del significado *in situ*, es decir, el estudiante con este conocimiento puede presenciar cómo una serie de elecciones en los sistemas lexicogramaticales significan lo que significan. Por eso, el modelo se resume en los principios señalados en el título de este trabajo: *aprender la lengua, con la lengua y sobre la lengua*. Halliday mismo ha relatado (Christie 2007, 2008), la reticencia e, incluso, el rechazo que esta incorporación de la gramática despertó en Australia, ya que estaban en auge los modelos progresistas comunicativos en los que hablar de este tema era regresar a los modelos tradicionales. Sin embargo, la mejor justificación fueron los buenos resultados que se obtuvieron con la aplicación del modelo (Martin 1999).

Por otro lado, como un modelo pedagógico cuya filiación a una teoría sociocultural del aprendizaje se ha explicitado insistentemente por cada uno de los investigadores, la noción de *andamiaje* o *acompañamiento del experto* (*scaffolding*) es uno de los conceptos clave de esta propuesta. El maestro se instalará como la figura del experto que conoce y maneja el proceso de significación y construcción discursiva, textual, lexicogramatical y fonológica del texto, así como la Estructura esquemática que lo organiza y da sentido, que lo identifica como una instancia de realización de una acción social concreta en la cultura o comunidad de práctica específica; a este proceso que explica la construcción discursiva se le ha denominado *proceso logogenético*. De esta forma, la metodología de trabajo en el aula se explica en un ciclo que se organiza desde las tareas de comprensión y producción, fuertemente andamiadas por el profesor, hasta aquellas en donde los estudiantes realizan un trabajo independiente (véase la figura 5 en la p. 82).

La influencia de Bernstein en el modelo pedagógico data de la relación que Halliday y el sociólogo tuvieron a través de Ruqaiya Hasan a partir de la década de 1960 en que se conocieron (Christie 2007). A ambos les interesaba la relación del poder y el uso del lenguaje. Para Bernstein fue importante construir una teoría que describiera el papel del lenguaje en la creación, reproducción y transformación de la estructura social. Según él, el discurso pedagógico y la estructura de las actividades en el aula reproducen relaciones culturales de desigualdad en las que los miembros de culturas menos favorecidas por el *status quo*, al no poder adaptarse a las reglas y códigos implícitos — propios de una *pedagogía invisible* — que sí son familiares a grupos dominantes, no pueden competir en igualdad de condiciones y están siempre en desventaja simbólica con respecto a los códigos dominantes. De esta for-

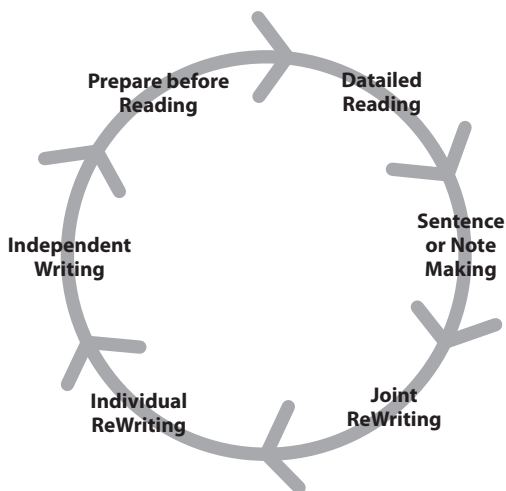
ma, la PBG promueve un modelo intervencionista cuya naturaleza es *visible*, es decir, en donde las reglas de control, el método de transmisión de habilidades y el proceso de evaluación son explícitos. Asimismo, se trata de un modelo que refuerza la figura del profesor como quien mantiene el control de la actividad y regula el proceso de comprensión; no se trata de un modelo que refuerza el autoritarismo sino, en este caso, la figura del maestro como el experto que guía fuertemente el proceso de deconstrucción y de elaboración del ciclo pedagógico que se explicará en el próximo apartado (Christie 2002, Martin 1999).

### 5.2. *El ciclo pedagógico de la PBG. De la dependencia a la independencia crítica*

La metodología de enseñanza de la PBG ha seguido un proceso de desarrollo que ha evolucionado desde los primeros proyectos de principios de la década de 1980 a los más recientes (Derewianka, 1990, Christie & Derewianka 2008, Martin & Rose 2008). En todos estos proyectos se planteó un ciclo pedagógico inspirado en la influencia de la teoría del andamiaje mencionada con anterioridad. El primer paso del ciclo consiste en que el maestro *prepare* minuciosamente los elementos que debe hacer explícitos a sus estudiantes sobre el proceso logogenético del texto que se leerá en clase (Rose 2006). Ya en el aula, en la lectura detallada conjunta, en el primer paso llamado de *negociación del campo*, el experto contextualiza al estudiante sobre el tema y el punto de vista en que está planteado el texto; asimismo, revisa los conocimientos previos y organiza el trabajo de acopio de información en una labor de comprensión conjunta (indica qué elementos léxicos o clausulares subrayar, la toma de notas, etc.) Después, en una fase llamada de *deconstrucción*, irá mostrando el proceso logogenético referido anteriormente, en los niveles y estratos que el nivel del grupo requiera. El objetivo de ésta será que ellos entiendan y experimenten el proceso de comprensión y de producción del texto como un proceso inteligible y capaz de ser manejado por ellos con cierto grado de pericia conforme se vayan independizando de la dirección del experto. En la fase de *construcción conjunta* se prepara el campo de nuevo, pero esta vez para una producción propia de los estudiantes relacionada con el texto deconstruido en la etapa anterior. Tras haber revisado el proceso y corregirlo o elaborarlo conjuntamente, los estudiantes se preparan para producir un texto de manera *independiente*; por supuesto, el maestro o los mismos estudiantes podrán participar en tareas de edición o asesoría para quienes lo soliciten. Finalmente, en la última etapa podrá manejarse de manera crítica el Géne-

ro, los conocimientos mostrados a partir de él o, incluso, la propia práctica en que se está participando. La figura 5 ilustra este ciclo de acuerdo con el curso *Reading to learn* de David Rose (2006), el cual integra en la metodología dirigida específicamente a la escritura (figura 6) una fase intensiva de comprensión lectora:

Figura 5. Ciclo pedagógico de la PBG



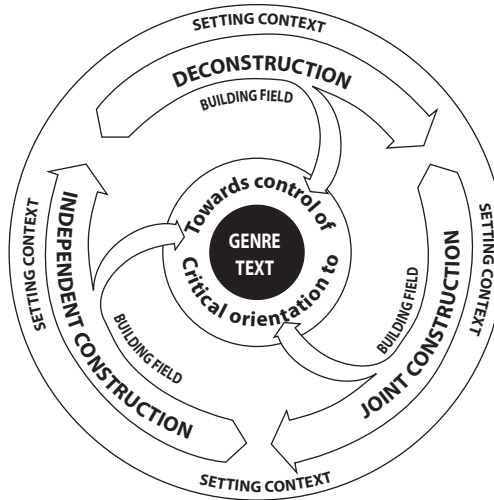
Deconstruction: Preparing before Reading → Detailed Reading  
Joint construction: Sentence or Note Making → Joint Rewriting  
Independent construction: Individual Rewriting → Independent Writing

En la figura 6, se muestra este mismo ciclo dirigido más hacia la tarea de producción de textos (Martin 2007: 131). Sin embargo, el maestro está en libertad de organizar las etapas y los temas teóricos en función de las necesidades de su grupo.

Por último, es necesario enfatizar que un aspecto clave de la metodología consiste en no olvidar que los estudiantes no deben “adivinar” las características de los textos que les solicitamos. A veces, los maestros suponemos que “ya lo deben saber” o “dije muy claro lo que quería: un ensayo”, y quizá así sea, pero es mejor detenernos a crear consensos y mostrar ejemplos de lo que queremos cuando pedimos textos escolares. Por ejemplo, el ensayo, un género escolar muy popular en México, está en vías de sistematizarse (Castro, Hernández & Sánchez 2010).

Figura 6. El ciclo pedagógico según el modelo de 1994

Genre writing cycle



Deconstruction = analysing patterns of meaning in model texts together-teacher guides  
 Joint construction = writing new texts together using patterns from model texts  
 Independent construction = writing independently using patterns practised together

## 5. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

Ésta ha sido una descripción general del modelo de la Pedagogía Basada en Género de la Lingüística Sistemico-Funcional. Como he tratado de explicar, se trata de una propuesta integradora que reúne principios teóricos valiosos de las propuestas de enseñanza de lengua que se han conocido; junto con nuevos conceptos, se propone como una metodología cuyo objetivo es enseñar a comprender y producir significados contextualizados e intencionales. Además, posee un componente ideológico compatible con la búsqueda de equidad de oportunidades entre los miembros de sociedades multiculturales como son la australiana y la mexicana. Todo esto se concreta en tareas de comprensión y producción discursivas, las cuales se convierten en los principales medios de formación de ciudadanos críticos, independientes y propositivos en la sociedad poscolonial actual.

El Género, como concepto fundamental en el proceso semiótico de construcción de significados, ofrece una base muy sólida y provechosa en la planeación curricular y la dinámica de enseñanza de cualquier área del conocimiento (Schleppegrell 2004, Fang & Schleppegrell 2008). Los conceptos básicos por medio de los que se describe esta noción son la acción social que



cumple y la Estructura esquemática definida en torno a una secuencia de etapas funcionales que efectúa la acción.

Por otro lado, el ciclo pedagógico ya descrito constituye un recurso muy útil para el maestro, pues le da certidumbre sobre la manera de estructurar provechosamente el trabajo en el aula. La bibliografía mencionada en el cuerpo del trabajo y en la parte final es representativa, mas no exhaustiva; espero que sea de mucha utilidad para ampliar la información vertida y dé a los maestros más alternativas de trabajo con la metodología, así como el conocimiento teórico del modelo gramatical de la LSF.

Es evidente que en México y Latinoamérica tenemos mucho trabajo por delante, tanto en lo que respecta a la descripción de las trayectorias de comprensión y escritura de nuestros estudiantes, en toda su multiculturalidad, como en la investigación y adaptación de la teoría gramatical de la LSF a la lengua española. No obstante, publicaciones como ésta ayudan a difundir un modelo que, en lo personal, me entusiasma, pues he experimentado cómo ofrece respuestas más certeras sobre una mejor manera de enseñar lengua y responde a las necesidades nuevas de literacidad a las que se enfrentan los ciudadanos de esta época de globalización (Christie 1999).

Finalmente, puedo afirmar que el temor a la hoja en blanco puede remediarse si la aventura de comprender y escribir no se convierte en un hábito, sino en una forma de explorar el entorno que define a todo individuo; de emprender la tarea como una manera de desarrollar una personalidad en relación con el entorno social, no siempre en armonía, pero siempre dispuesta a negociar y encontrar el crecimiento del individuo y del entorno también. Ése es el gran poder de *aprender a crecer en el lenguaje*.

*Laura Aurora Hernández Ramírez*  
Universidad Autónoma de Tlaxcala  
laurora711@gmail.com

## ANEXO

## Texto del que se muestra la Estructura esquemática en la figura 2

Texto 4: *Mensaje del Concejo Municipal*

<sup>(1a)</sup> El Concejo Municipal de Marrickville cree que <sup>(b)</sup> la educación de los propietarios de perros acerca de sus responsabilidades es preferible a los juicios y las multas. <sup>(2a)</sup> A este fin, el Concejo Municipal aprueba todos los esfuerzos por dar a conocer a los propietarios de perros las leyes relacionadas con la tenencia de los mismos y las razones en las que estas se apoyan. <sup>(3a)</sup> A los efectos de promover una mayor conciencia con respecto a estos animales domésticos, <sup>(b)</sup> el Concejo Municipal proporciona este folleto, <sup>(c)</sup> como una herramienta para que los propietarios de perros estén mejor equipados en cuanto al manejo y el cuidado cotidiano de sus mascotas.

<sup>(4a)</sup> A los perros se les debe enseñar comportamientos sociales lo antes posible. de manera que no interfieran con la calidad de vida de sus vecinos y del público en general.

<sup>(5a)</sup> El Concejo Municipal recibe a diario un número creciente de informes sobre perros que andan deambulando, así como incidentes con perros que ladran mucho. <sup>(6a...)</sup> Para poder preservar la seguridad y protección de todos, los perros, tanto los grandes como los pequeños, <sup>(b)</sup> así como aquellos a los que sus dueños consideren mansos, <sup>(...6a)</sup> deberán mantenerse restringidos a los confines de su propiedad y, <sup>(c)</sup> cuando se encuentran en lugares públicos, <sup>(...6a)</sup> bajo control eficaz, por medio de una cadena, cuerda o correa.

<sup>(7a)</sup> Otro problema que ha ido en aumento es el de los excrementos animales en zonas públicas. <sup>(8a)</sup> Hay una protesta sin fin de los vecinos de esta ciudad <sup>(b)</sup> acerca de los excrementos que los perros dejan esparcidos sobre el césped del frente de sus casas así como en los sitios naturales. <sup>(9a)</sup> Los parques, las playas y otros lugares públicos son zonas donde las personas desean relajarse y disfrutar de la vida, <sup>(b)</sup> y no deberían verse obligadas a tolerar excrementos de perro en sus zapatos o en las manos de sus niños. <sup>(10a)</sup> Es crucial que los dueños de perros sean conscientes de su responsabilidad en cuanto a eliminar los excrementos de su mascota en las zonas públicas.

<sup>(11a)</sup> El Concejo Municipal espera que <sup>(b)</sup> al hacer que los dueños de perros sean conscientes de sus responsabilidades <sup>(c)</sup> y ofrecerles la posibilidad de emprender un entrenamiento eficaz de sus perros en su propia casa, <sup>(d)</sup> el público podrá disfrutar de mejores instalaciones. <sup>(12a)</sup> Los policías municipales estarán patrullando y entregarán <sup>(b)</sup> “en el acto” los avisos de infracción y multa a todos aquellos propietarios que descuiden sus responsabilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcón Soler, Eva, 2002, *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*, Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Álvarez Méndez, Juan Manuel, 1987, *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*, Madrid: Akal Universitaria.
- (ed.), 1987, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal Universitaria.
- Bawarshi, Anis S. & Mary Joo Reiff, 2010, *Genre. An introduction to history, theory, research, and pedagogy*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press-WAC Clearinghouse.
- Bernstein, Basil, 1990, *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*, vol. iv, Nueva York: Routledge.
- Bruner, Jerome S., 1998, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Ediciones Morata.
- Carrasco Altamirano, Alma Cecilia, María Guadalupe López Bonilla & María Alicia Peredo Merlo, 2008, *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Castro, María Cristina, Laura Aurora Hernández & Martín Sánchez, 2010, “El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana”, en G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Ariel, pp. 49-70.
- Charaudeau, Patrick & Dominique Maingueneau, 2005, *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Christie, Frances, 1990, “The contributions of Systemic Linguistics to mother tongue education as developed in Australia”, ponencia presentada en la “9<sup>th</sup> Meeting of the World Congress of Applied Linguistics”, 15-21 de abril, Tesalónica, International Association of Applied Linguistics, en <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED327065.pdf>> [Consultado el 22 de octubre de 2010].
- , 1999, “English literacy as an aspect of globalization”, ponencia presentada en el Seminario Anual Regional del Centro de Lenguaje Regional. Lenguaje en el contexto global: implicaciones para el salón de clases, del 19 al 21 de abril, Singapur, Centro Regional de Singapur, en <[http://www.edfac.unimel.edu.au/LLAE/staff/files/fc\\_relc.html](http://www.edfac.unimel.edu.au/LLAE/staff/files/fc_relc.html)> [Consultado el 10 de agosto de 2008].
- , 2002, *Classroom discourse analysis: A functional perspective*, Londres: Continuum.
- , 2005, *Language education in the primary years*, Sídney: University of New South Wales Press.
- , 2007, “Ongoing dialogue: Functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education”, en J. R. Martin & F. Christie (eds.), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives*,

- Londres: Continuum, pp. 3-13.
- , 2008, “La Lingüística Sistémico-Funcional y una teoría del lenguaje en la educación”, en E. Ghio & M. D. Fernández, *Lingüística Sistémico-Funcional. Aplicaciones a la lengua española*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, pp. 175-203.
- & Beverly Derewianka, 2008, *School discourse*, Londres, Nueva York: Continuum.
- Ciapuscio, Guiomar, 2005, “La noción de género en la Lingüística Sistémico-Funcional y en la Lingüística Textual”, *Signos* 38 (57), pp. 31-48, en <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003&lng=es&nrm=iso)> [Consultado el 26 agosto de 2005].
- Derewianka, Beverly, 1990, *Exploring how texts works*, Rozelle: Primary English Teaching Association.
- , 2003, “Trends and issues in Genre-Based Approches”, *RELC Journal* 34 (133), en <<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/2/133>> [Consultado el 11 de octubre de 2008].
- Eggins, Suzanne, 1996, *An introduction to Systemic Functional Linguistics*, Londres: Pinter Publishers.
- & James Robert Martin, 2000, “Géneros y registros del discurso”, en T. A. van Dijk (comp.), *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa, pp. 335-371.
- , 2003, “El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional”, *Signos* 36 (54), pp. 185-205, en <[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400005&script=sci_arttext)> [Consultado el 23 de octubre de 2010].
- Fang, Zhihui & Mary J. Schleppegrell, 2008, *Reading in secondary content areas. A language-based pedagogy*, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Fairclough, Norman, 1989, *Language and power*, Londres: Longman.
- Ghadessy, Mohsen (ed.), 1988, *Registers of written English: Situational factors and linguistic features*, Londres, Nueva York: Pinter Publishers.
- Gee, James Paul, 2005, *La ideología en los discursos*, Madrid, La Coruña: Fundación Paideia Galiza-Morata.
- Ghio, Elsa & María Delia Fernández, 2008, *Lingüística Sistémico-Funcional. Aplicaciones a la lengua española*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gracida, Ysabel & Austra Bertha Galindo, 2000, *Leer y escribir. Actos de descubrimiento*, México: Edere.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, 1982, *El lenguaje como semiótica social*, México: Fondo de Cultura Económica.
- , 1994, *An introduction to functional grammar*, 2ª ed., Londres: Arnold.
- , Angus MacInstosh & Peter Strevens, 1964, *The linguistic sciences and language teaching*, Londres: Longman.
- & Christian M. I. M. Matthiessen, 2004, *An introduction to functional gra-*

- mmar, 3ª ed., Londres: Arnold.
- & James Robert Martin, 1993, *Writing science. Literacy and discursive power*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- & Ruqaiya Hasan, 1991, *Language context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, Ruqaiya, 1990, *Linguistics, language and verbal art*, Hong Kong: Oxford University Press.
- & Geoffrey Williams (eds.), 1996, *Literacy in society*, Londres, Nueva York: Longman.
- Hernández Ramírez, Laura Aurora, 2010, “El Género como concepto organizador del currículum en el programa 2006 de español en la escuela secundaria”, ponencia presentada en el xi Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas, 10 al 12 de marzo, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Herrera Lima, María Eugenia (coord.), 1994, *¿Escribir!*, México: Patria-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Johns, Ann M. (ed.), 2002, *Genre in the classroom. Multiple perspectives*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lomas, Carlos, Andrés Osoro & Amparo Tusón, 1993, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós.
- , 1999, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona: Paidós.
- López Chávez, Juan & Marina Arjona Iglesias, 2001, *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*, México: Edere.
- Maqueo, Ana María, 2005, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Limusa.
- Martin, James Robert, 1999, “Mentoring semogenesis: ‘Genre-based’ literacy pedagogy”, en F. Christie, *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*, Londres, Nueva York: Continuum, pp.123-155.
- , 2000, “Grammar meets genre: Reflections on the ‘Sydney School’”, *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association* 22, pp. 47-95.
- , 2007b, “Encounters with Genre”, *Handout* del Seminario impartido en el Tercer Congreso de la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina, del 26 al 30 de noviembre, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- , 2008, *Genre relations. Mapping culture*, Londres: Equinox.
- & David Rose, 2007, *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, 2ª ed., Londres, Nueva York: Continuum.
- Martínez, María. Cristina, 2002, *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*, Cali: Universidad del Valle.
- Moyano, Estela, 2007, “Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF”, *Signos* 40 (65),

- pp. 573-608, en <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000300009&Ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000300009&Ing=es&nrm=iso)> [Consultado el 7 de noviembre de 2008].
- Palacios Sierra, Margarita, Alva Valentina Canizal Arévalo & Yolanda Pérez Rodríguez, 1996, *Leer para aprender*, México: Alhambra.
- Parodi, Giovanni (ed.), 2008, *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Peredo Merlo, María Alicia, 2008, “Planes y programas de español en México como marco curricular para enseñar a leer”, en A. C. Carrasco Altamirano, M. G. López Bonilla & M. A. Peredo Merlo, *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 20-24.
- Rose, David, 2006, “Scaffolding academic literacy”, Cuaderno de trabajo 1 del curso *Learning to read. Reading to learn*, del 3 al 6 de julio, Tecamachalco, Puebla, Universidad Tecnológica de Tecamachalco.
- , Leah Lui-Chivizhe, Anthony McKnight & Arthur Smith, 2003, “Scaffolding academic reading and writing at the Kori Center”, *The Australian Journal of Indigenous Education* 32, pp. 41-49.
- Rothery, Joan, 1996, “Making changes: Developing an educational linguistics”, en R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in society*, Londres, Nueva York: Longman, pp. 86- 123.
- Schleppegrell, Mary J., 2004, *The language of schooling: A functional perspective*. Londres, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), 2006, “Programa de Español”, en <<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/programas.html>> [Consultado el 15 de junio de 2009].
- Van Dijk, Teun A., 1989, *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI.
- , 1999, *Ideología*, Barcelona: Gedisa.
- Zacaula Sampieri, Frida, Elizabeth Rojas Samperio, Alberto Vital Díaz & Olga Rey Morán, 1999, *Lectura y redacción de textos*, México: Santillana.