PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE LETRAS

“Biliteracidad avanzada español-portugués en dos géneros académicos”

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el grado de Doctor en Lingüística

Ana Laura dos Santos Marques

Profesores Guía: Dra. María Cristina Arancibia Aguilera y Dra. Luciane Corrêa Ferreira

Profesor Informante Interno: Dra. Gloria Toledo Vega

Profesor Informante Externo: Dr. Romualdo Ibáñez

Profesor Informante Externo: Dr. Valdir Heitor Barzotto

Diciembre de 2020

Resumen

Biliteracidad avanzada español-portugués en dos géneros académicos

Esta investigación analiza el desarrollo de la habilidad de escritura en dos lenguas en la educación terciaria en donde exigencias curriculares, institucionales y científicas conforman sus prácticas discursivas. En este proceso, las interacciones entre los repertorios lingüísticos de estudiantes bilingües en actividades de escritura y lectura están referidas en los estudios de la lingüística por medio del concepto biliteracidad avanzada (Hornberger, 1990; 2003; 2011; Colombi, 2015). Para comprenderlo, en la presente tesis se observan las interrelaciones entre la lengua materna o primera lengua (L1) de estudiantes y la lengua extranjera (LE) con propósitos específicos en dos contextos universitarios, en Chile y en Brasil. El objeto de este estudio se delimita a partir de la selección de dos géneros académicos producidos como tareas de escritura en el marco de asignaturas de formación lingüístico-disciplinar, a saber, los informes de lectura y las reseñas. Como objetivo general se procura describir la construcción de la biliteracidad avanzada por medio de patrones semántico-discursivos codificados en el estrato léxico-gramatical en el proceso de logogénesis escrita los referidos géneros en español y en portugués, como L1 y como LE de aprendientes chilenos y brasileños. Para alcanzar este objetivo, se propone un diseño metodológico cualitativo en forma de estudio de caso, en el cual los dos géneros son abordados desde el paradigma teórico-metodológico de la Lingüística Sistémico Funcional. De esta forma, los patrones de significados textuales e interpersonales son descritos y contrastados en las dos lenguas según los acercamientos a las especificidades del uso del lenguaje académico por medio de los sistemas semánticos de PERIODICIDAD y VALORACIÓN**.** En este último, nos centramos de modo especial el subsistema COMPROMISO, para abordar los recursos empleados para la proyección de voces autorales. A partir de ello, se discuten dos aspectos involucrados en la habilidad de escritura académica: a) la escritura como una habilidad que conecta al individuo con la universidad y representa su progresión en la competencia lingüística en las dos lenguas, portugués y español; b) la caracterización de la biliteracidad avanzada español-portugués desde los patrones lingüísticos analizados.

Palabras clave: biliteracidad avanzada; español-portugués lenguas extranjeras; PERIODICIDAD y COMPROMISO

Dedicatoria

Aos meus pais, José Marques e Maria Inês.

Aos meus amores, César e Diego.

Índice de contenidos

1.Introducción 1

1.1 Enfoque de la investigación 4

1.2 Fundamentación teórica 9

1.3 Descripción de la investigación 11

1.4 Organización de esta tesis 14

2. La escritura en LE: especificidades y abordajes en contextos académicos 16

2.1 Abordajes de la escritura académica en lenguas extranjeras 16

2.2 Escritura en LE/L2: textos, procesos y contextos 18

2.3 Variables de la literacidad en el desarrollo de la biliteracidad 22

2.4 La escritura académica en dos o más lenguas 23

2.4.1 La escritura desde la perspectiva ESP: género como acción comunicativa 23

2.4.2 La escritura como producción de significado en prácticas sociales: LSF 27

2.4.3 Investigaciones acerca de la escritura académica y desarrollo de LE/L2 en el marco de la LSF 29

2.5 La investigación sobre español y portugués como lenguas cercanas 32

2.5.1 Español-portugués: lenguas cercanas en contextos especializados 34

2.5.2 La investigación acerca de la escritura en el par español-portugués 38

3. Marco Teórico 41

3.1 Presupuestos teórico-metodológicos de la LSF 41

3.1.1 Desde las metafunciones: sistemas de producción de significado 47

3.2 La noción de literacidad avanzada desde la perspectiva de la LSF 60

3.3 De la LSF al desarrollo de la noción de biliteracidad 63

3.3.1 Biliteracidad: definiendo el concepto 64

3.3.2 Modelo de biliteracidad continua 68

3.3.3 Contextos de biliteracidad 72

3.3.4 Desarrollo de biliteracidad en el individuo 73

3.3.5 Los medios de la biliteracidad 75

3.3.6 Algunos estudios acerca de la biliteracidad: contexto, desarrollo individual y medios 76

3.3.7 Contexto de biliteracidad y aprendizaje de géneros 76

3.3.8 Biliteracidad y desarrollo individual 79

3.3.9 Biliteracidad y medios 81

3.3.10 Biliteracidad avanzada 83
3.3.11 Biliteracidad avanzada español-portugués 84
3.3.12 Enfoque de multi-competencias 86
3.4 La práctica de géneros académicos 88
3.4.1 Acerca de los géneros académicos reseña e informe de lectura 92
3.4.2 Reseñas 92
3.4.3 Informes de lectura 95
3.5 Dos géneros académicos a la luz de los análisis basados en la LSF y desarrollo de la biliteracidad 98
4. Metodología 100
4.1 Caracterización general de la investigación 100
4.1.1 Justificación: dos instituciones universitarias distantes, dos escenarios convergentes 102
4.1.2 Preguntas de investigación 103
4.1.3 Objetivos 104
4.2 Descripción de la investigación: conformación del corpus 105
4.3 Participantes 106
4.4 Procedimientos de recolección de datos 107
4.4.1 Etapas de la recolección de datos 108
4.5 Categorías de análisis 110
4.5.1 Categoría de análisis 1: Significados textuales 110
4.5.2 Categoría 2: Significados interpersonales: la proyección 114
4.6 Contextualización de los datos: desde dos instituciones universitarias 118
4.6.1 Chile 118
4.6.2 Brasil 121
5. Análisis de datos – Sección I: Contexto universitario chileno 126
5.1 Introducción 126
5.2 Codificación de los textos analizados 127
5.3 Organización general 129
5.4 Subconjunto A1: Textos producidos por estudiantes en nivel intermedio de PLE 129
5.4.1 Estructura textual identificada 130
5.4.2 Subconjunto A1: organización lógico-discursiva 132
5.4.3 Significados interpersonales: recursos para proyección 140
5.5 Subconjunto A2: textos en español como L1 149
5.5.1 Organización textual 155
5.5.2 Significados interpersonales por medio de recursos de proyección 163

5.6 Subconjunto B1: Textos producidos por estudiantes en nivel avanzado de PLE 169
5.6.1 Estructura textual identificada 170
5.6.2 Subconjunto B1: organización lógico-discursiva marcada 174
5.6.3 Organización lógico-discursiva 177
5.6.3 Significados interpersonales: recursos de proyección 179
5.7 Subconjunto B2: Textos en EL1 187
5.7.1 Organización lógico-discursiva 193
5.7.2 Significados interpersonales por medio de recursos de proyección 201
6. Análisis de datos – Sección 2- Contexto universitario brasileño 210
6.1 Subconjunto C1: Textos producidos por estudiantes en el nivel intermedio de ELE 210
6.1.1 Estructura textual identificada 211
6.1.2 Subconjunto C1: Organización lógico-discursiva 214
6.1.3 Significados interpersonales: recursos para la representación de la proyección 224
6.2 Subconjunto C2: Textos producidos por estudiantes en portugués L1 230
6.2.1 Estructura textual identificada 231
6.2.2 Subconjunto C2: Organización lógico-discursiva 235
6.2.3 Significados interpersonales: recursos para la representación de la proyección 243
6.3 Subconjunto D1: Textos producidos por estudiantes en el nivel avanzado de ELE 249
6.3.1 Estructura textual identificada 251
6.3.2 Subconjunto D1: Organización lógico-discursiva 254
6.3.3 Significados interpersonales: recursos para la representación de la proyección 262
6.4 Subconjunto D2: Textos producidos por estudiantes en portugués L1 270
6.4.1 Estructura textual identificada 273
6.4.2 Subconjunto D2: Organización lógico-discursiva 275
6.4.3 Significados interpersonales: recursos para la representación de la proyección 283
7. Resultados: de análisis comparativos a una propuesta de descripción de la biliteracidad avanzada español-portugués 293
7.1 Subconjuntos de textos A1 y A2 293
7.2 Subconjuntos de textos B1 y B2 297
7.3 Subconjuntos de textos C1 y C2 303
7.4 Subconjuntos de textos D1 y D2 308
7.5. Interpretación de los datos a partir de las preguntas de investigación planteadas 313
7.5.1 Pregunta 1: ¿De qué manera se construye el proceso de logogénesis —es decir, el despliegue de significados— al enfocarse la organización del flujo de información para la expresión de

propósitos sociales requeridos por tareas de escritura de dos géneros académicos, reseña e informe de lectura, en español y en portugués como L1 y como LE? 314

7.5.2 Pregunta 2: ¿De qué manera los patrones de significados interpersonales, en específico los recursos identificados para la proyección, desde el proceso de logogénesis de la escritura académica, codificados en el nivel léxico-gramatical, construyen la prosodia evaluativa en la escritura de reseñas e informes de lectura en el par español y portugués, tanto como L1 y como LE? 315

7.5.3 Pregunta 3: ¿En qué medida los patrones de significados textuales e interpersonales de reseñas e informes de lectura construidos, desde la logogénesis de la escritura académica, se transferirían /compartirían entre español y portugués (L1 y LE)? 317

7.5.4 Pregunta 4: ¿Cómo se caracteriza la biliteracidad avanzada español-portugués a partir de la identificación de los patrones de significados lingüístico-discursivos desde la logogénesis de los géneros analizados? 321

8. Conclusiones 324

Bibliografía 331

Anexos 347

Anexo 1: Carta de Consentimiento Informado 347

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil 352

Anexo 3: Textos subconjuntos A1 (PLE) y A2 (EL1) 356

Anexo 4: Textos subconjuntos B1 (PLE) y B2 (EL1) 371

Anexo 5: Textos subconjuntos C1 (ELE) y C2 (PL1) 409

Anexo 6: Textos subconjuntos D1 (ELE) y D2 (PL1) 419

Anexo 7: Matrices de análisis 435

Índice de cuadros

Cuadro 1. Metafunciones ideacional, interpersonal y textual 46
Cuadro 2. Género, registro y lenguaje – según Moyano (2014) 48
Cuadro 3. Ejemplos de realización de la proyección 55
Cuadro 4. Ejemplo de análisis de Progresión temática-remática en la presentación del texto-fuente 57
Cuadro 5. Síntesis de competencias lingüísticas y metacognitivas asociadas con la literacidad avanzada según Scarcella (2002) 60
Cuadro 6. Enfoque multidimensional de contextos de biliteracidad, adaptado de Hornberger (1989) 73
Cuadro 7. Etapas del proceso de recolección de datos 108
Cuadro 8. Número de participantes según nivel de aprendizaje en Chile y en Brasil 109
Cuadro 9. Modelo de clasificación de macro-Temas e hiper-Temas 111
Cuadro 10. Ejemplo de análisis tema-rema en conversión evolutiva 113
Cuadro 11. Ejemplo de análisis tema constante 113
Cuadro 12. Ejemplo de análisis hiper-Temas y temas derivados 114
Cuadro 13. Modelo de análisis de realización de la proyección 115
Cuadro 14. Cuestionario de contextualización de recolección de datos 119
Cuadro 15.Asignatura Língua Espanhola IV – 1º / 2019 122
Cuadro 16. Asignatura Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Espanhol para fins acadêmicos – 1º / 2019 123
Cuadro 17 . Cuestionario de contextualización de recolección de datos 123
Cuadro 18. Categorías de análisis 127
Cuadro 19. Codificación de los textos 128
Cuadro 20. Subconjunto A1: Caracterización general de los textos en PLE 129
Cuadro 21. Síntesis de la estructura de los informes de lectura – Subconjunto A1 130
Cuadro 22. Subconjunto A1: Estructura de los textos 131
Cuadro 23. Subconjunto A1- Organización lógico-discursiva marcada en los textos: Ejemplificación del modelo de análisis INT1C 133
Cuadro 24. macro-Temas en los textos del Subconjunto A1 133
Cuadro 25. hiper-Temas en los textos del Subconjunto A1 134
Cuadro 26.macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto A1 135
Cuadro 27. Texto INTC1 135
Cuadro 28. Subconjunto A1: significados textuales – Progresión temática en la presentación del texto-fuente 137
Cuadro 29. Progresión temática en zigzag 139
Cuadro 30.La proyección de voces autorales – Subconjunto A1 141
Cuadro 31. Procesos verbales en el subconjunto A1 142
Cuadro 32. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto A1: 143
Cuadro 33. Subconjunto A2: Caracterización general de los textos en EL1 150
Cuadro 34. Síntesis de la estructura textual – Subconjunto A2 150
Cuadro 35. Estructura de los textos – Subconjunto A2- textos en ELM 151
Cuadro 36. macro-Temas en los textos del Subconjunto A2: 155
Cuadro 37. hiper-Temas en los textos del Subconjunto A2 156

Cuadro 38. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto A2 158
Cuadro 39. Texto INTC1 158
Cuadro 40. Subconjunto A2: significados textuales – Ejemplo de análisis de la progresión temática 160
Cuadro 41. Presentación y evaluación del texto-fuente INT4C 161
Cuadro 42. Modelo de presentación del texto-fuente- texto INT7C 163
Cuadro 43. La proyección de voces autorales – Subconjunto A2 163
Cuadro 44. Realización de la proyección en el subconjunto A2 165
Cuadro 45. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto A2 166
Cuadro 46. Subconjunto B1: Caracterización general de los textos en PLE -Avanzado 170
Cuadro 47. Síntesis de la estructura de los informes de lectura – Subconjunto B1 171
Cuadro 48. Subconjunto B1- organización lógico-discursiva marcada en los textos 174
Cuadro 49. macro-Temas en los textos del Subconjunto B1 175
Cuadro 50. hiper-Temas en los textos del Subconjunto B1 176
Cuadro 51. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto B1 177
Cuadro 52. Subconjunto B1: progresión temático-remática 178
Cuadro 53. La proyección de voces autorales – Subconjunto B1 179
Cuadro 54. Realización de la proyección en el subconjunto B1 182
Cuadro 55. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto B1 182
Cuadro 56. Subconjunto B2: Caracterización general de los textos en EL1 187
Cuadro 57. Síntesis de la estructura de los textos Subconjunto B2, nivel intermedio 189
Cuadro 58. Estructura de los textos – Subconjunto B2 190
Cuadro 59. macro-Temas del Subconjunto B2 193
Cuadro 60. hiper-Temas en los textos del Subconjunto B2 195
Cuadro 61. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto B2 198
Cuadro 62.Subconjunto B2: Progresión temática 199
Cuadro 63. La proyección de voces autorales – Subconjunto B2 201
Cuadro 64. Realización de la proyección en el subconjunto B2 204
Cuadro 65.Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto B2 . 205
Cuadro 66.Subconjunto C1: Caracterización general de los textos en ELE, nivel intermedio 211
Cuadro 67.Síntesis de la estructura de los textos Subconjunto C1, nivel intermedio 212
Cuadro 68. Subconjunto C1 – Estructura textual identificada 213
Cuadro 69. Modelo de sistematización de la organización textual 215
Cuadro 70. Ejemplo de variación de patrón- presencia de macro-Tema 215
Cuadro 71. Organización textual en torno de macro-Temas en el Subconjunto C1. 216
Cuadro 72. hiper-Temas en el Subconjunto C1 218
Cuadro 73. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto C1 221
Cuadro 74. Progresión temática en la presentación del texto-fuente - Subconjunto C1 221
Cuadro 75. Progresión temática cierre /evaluación final - Subconjunto C1 223
Cuadro 76. La proyección de voces autorales – Subconjunto C1 224
Cuadro 77. Realización de la proyección en el subconjunto C1 227
Cuadro 78. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto C1 228
Cuadro 79. Subconjunto C2: Caracterización general de los textos en PL1 231
Cuadro 80. Síntesis de la estructura de los textos Subconjunto C2- PLM 232
Cuadro 81.Estructura de los textos Subconjunto C2 - PLM 233
Cuadro 82.Organización lógico-discursiva del texto INT2B 236
Cuadro 83.Organización textual en cuanto a macro-Temas en el Subconjunto C2 236

Cuadro 84. hiper-Temas en el Subconjunto C2 – PL1 238
Cuadro 85. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto C2 241
Cuadro 86. Progresión temática en la presentación del texto-fuente - Subconjunto C2 241
Cuadro 87. La proyección de voces autorales – Subconjunto C2 - PLM 244
Cuadro 88. Realización de la proyección en el subconjunto C1 246
Cuadro 89. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto C2 247
Cuadro 90. Subconjunto D1: Caracterización general de los textos en ELE 251
Cuadro 91. Síntesis de la estructura de informes de lectura – Subconjunto D1 251
Cuadro 92. Estructura de los textos – Subconjunto D1 253
Cuadro 93. Sistematización de la organización textual 255
Cuadro 94. macro-Temas en los textos del Subconjunto D1 255
Cuadro 95. hiper-Temas identificados 256
Cuadro 96. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto D1 258
Cuadro 97. Progresión temática en la presentación del texto-fuente - Subconjunto D1 260
Cuadro 98. Progresión temática en el cierre de la tarea de escritura – Subconjunto D1 261
Cuadro 99. La proyección de voces autorales – Subconjunto D1 263
Cuadro 100. Realización de la proyección en el subconjunto D1 265
Cuadro 101. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto D1 266
Cuadro 102. Subconjunto D2: Caracterización general de los textos en portugués L1-LM 272
Cuadro 103. Síntesis de la estructura de informes de lectura – Subconjunto D2 273
Cuadro 104. Estructura textual identificada en el Subconjunto D2 274
Cuadro 105. Sistematización de la organización textual 276
Cuadro 106. macro-Temas en los textos del Subconjunto D2 277
Cuadro 107. hiper-Temas identificados en el Subconjunto D2 278
Cuadro 108. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto D2 281
Cuadro 109. Progresión temática en la presentación del texto-fuente - Subconjunto D2 281
Cuadro 110.Progresión temática en el cierre de la tarea de escritura – Subconjunto D2 283
Cuadro 111. La proyección de voces autorales – Subconjunto D2 284
Cuadro 112.Realización de la proyección en el subconjunto D2 286
Cuadro 113. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto D2 287
Cuadro 114. Informes de lectura y reseñas – Subconjuntos de textos A1 y A2 297
Cuadro 115. Informes de lectura y reseñas – Subconjuntos de textos B1 y B2 303
Cuadro 116. Informes de lectura y reseñas – Subconjuntos de textos C1 y C2 308
Cuadro 117. Informes de lectura y reseñas – Subconjuntos de textos D1 y D2 313
Cuadro 118. Biliteracidad avanzada español-portugués según los patrones semántico-discursivos analizados 322

Índice de tablas

Tabla 1. Comparación de los hiper-Temas en los textos – Subconjuntos A1 y A2 294
Tabla 2. hiper-Nuevos y macro-Nuevos de los Subconjuntos A1 y A2 294
Tabla 3. Comparación de los hiper-Temas en los textos – Subconjuntos B1 y B2 299
Tabla 4. hiper-Nuevos y macro-Nuevos – Subconjuntos B1 y B2 299
Tabla 5. Comparación hiper-Temas ELE y PL1 309
Tabla 6. hiper-Nuevos y macro-Nuevos – Subconjuntos D1 y D2 310

Índice de gráficos

Gráfico 1. Proyección de voces autorales – Subconjunto A1 295
Gráfico 2. Proyección de voces autorales – Subconjunto A2 296
Gráfico 3. Proyección de voces autorales – Subconjunto B1 301
Gráfico 4. Proyección de voces autorales – Subconjunto B2 301
Gráfico 5. Proyección de voces autorales – Subconjunto C1 306
Gráfico 6. Proyección de voces autorales – Subconjunto C2 307
Gráfico 7. Proyección de las voces autorales – Subconjunto D1 311
Gráfico 8. Proyección de las voces autorales – Subconjunto D2 312

Índice de figuras

Figura 1. Contexto y Lenguaje como Sistemas Estratificados (Moyano, 2018: 248) 43
Figura 2. Instanciación 45
Figura 3. Sistema VALORACIÓN, desarrollado por Martin y White (2005: 38) 49
Figura 4. Red sistémica del subsistema COMPROMISO en la conformación de la heteroglosia discursiva... 54
Figura 5. Movimientos Temas y Nuevos en el discurso (Martin y Rose, 2007:199) 58
Figura 6. Modelo de Biliteracidad, según Hornberger (2004: 157) 69
Figura 7. Modelo de biliteracidad continua, según Hornberger (2004:157) 70
Figura 8. Propuesta de representación figurada del modelo de biliteracidad continúa..... 71
Figura 9. Propuesta de intersección: modelo biliteracidad continua y la representación contexto y lenguaje – LSF 72
Figura 10. Desarrollo del repertorio de conocimiento de la escritura propuesto por Rinnert y Kobayashi (2018: 371)..... 88
Figura 11.Familias de géneros (Rose, 2012: 212)..... 91
Figura 12. Red sistémica de la heteroglosia discursiva ejemplificada desde los datos obtenidos 117
Figura 13. Modelo de análisis 118
Figura 14. Desarrollo de lenguas en la universidad en las dimensiones estratificación e instanciación 319
Figura 15. Interacciones L1-LE en la logogénesis de los géneros reseña e informes de lectura analizados .. 320

Agradecimientos

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Conicyt, por la beca Doctorado Nacional.

Al Programa de Doctorado en Lingüística, Facultad de Letras, de la Pontificia Universidad Católica de Chile por la formación entregada, por la oportunidad de ser desafiada y motivada a aprender continuamente a lo largo de estos 4 años y medio de estudios.

A mi profesora guía, Dra. Cristina Arancibia, por todo su trabajo de acompañamiento, enseñanzas y apoyo a la investigación realizada en este intenso proceso de aprendizaje.

A la profesora Dra. Luciane Corrêa Ferreira, por aceptar unirse a la dirección de esta tesis y generar importantes instancias para mi crecimiento profesional.

Al profesor Dr. Orlando Kelm, por el apoyo fundamental en mi pasantía en la *University of Texas at Austin*, por nuevamente ser parte de mi proceso de formación, por las conversaciones inspiradoras y las experiencias de aprendizaje proporcionadas.

Al LLILAS, *Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies*, de la *University of Texas at Austin*, por acogerme como investigadora visitante en el desarrollo de esta tesis.

Al Departamento de Lingüística y Literatura de la Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, por comprender mis motivaciones y apoyar la realización de mis estudios doctorales en conjunto con mi trabajo docente.

A mis mejores compañeros de doctorado y de jornada, Laura Flores y Germán Varas, por su amistad, generosidad, incentivo y aprendizaje.

A Catarina Flister, por su compromiso y profesionalismo durante el proceso de recolección de datos en Brasil.

A las amigas, Mônica B. N. P. Diniz, Gladys Cabezas y Valentina Vidal por acompañarme en este camino, por su ejemplo de profesionalismo y por su apoyo incondicional.

A los estudiantes de la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad de Santiago de Chile y a los estudiantes de *Letras-Bacharelado*, de la *Universidade Federal de Minas Gerais*-Brasil, por su colaboración en todo el proceso de recolección de datos. A los profesores de ambas

instituciones quienes amablemente me apoyaron en la recolección de datos en sus asignaturas: Eduardo Amaral, Laureny Gomes, Vanessa Amaral, Helmuth Stein, Gladys Cabezas y Silvana Núñez.

À minha família no Brasil: Mamãe, Vó Alzira, Fernanda, Flávio, Letícia, Theo, Evandro, Aline, Helena e Beatriz, por todo o carinho, pela torcida, inspiração, alegrias e saudades diárias.

A mis familiares en Chile, Patricio, Cecilia, Sra. Berta, Tania, Juan Ignacio y Rocío, por el cariño, incentivo y soporte en estos años de estudio.

A la Sra. Dora Barrera, parte de mi familia chilena, por toda la confianza, cariño y ayuda fundamentales para estos tiempos.

A César y Diego, por su amor y comprensión, por acompañarme en mis aventuras y aceptar mi entrega a este trabajo.

1.Introducción

Esta tesis analiza el desarrollo de la habilidad de escritura en dos contextos universitarios en que el par de lenguas español y portugués es la base de la formación académica de los estudiantes. En nuestro enfoque, nos referimos al caso de carreras de pregrado de las áreas de lingüística y humanidades, como es la formación de traductores en estos dos idiomas. Sin perder de vista que el objetivo central de estos programas es aprender y saber expresarse en estas lenguas (Dell´Isola 2005: 13), el dominio disciplinar comprende usos propios del registro académico en el abordaje de contenidos específicos de su área de especialidad. En este escenario se torna imperativo el incremento de las habilidades de lectura y de escritura de los estudiantes en el proceso de producción y reproducción del conocimiento.

La motivación para entender las características de la escritura académica en español y portugués se origina de las particularidades que este par imprime en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Como lenguas cercanas, el portugués y el español comparten sus orígenes e historia, además de tener un desarrollo cultural similar con implicaciones en la comprensión y en la producción lingüística. De esta forma, guardan estrecha relación en cuanto al léxico y a la sintaxis, lo que transparenta los procesos de comprensión para los usuarios de los dos sistemas. Esta transparencia impacta la producción de español y de portugués como lenguas adicionales[1] y ha llamado la atención de los investigadores respecto a las constantes interacciones que ocurren entre las dos lenguas, usualmente categorizadas como transferencias o interferencias. El término *"portuñol"* ha sido usado para definir esas producciones mezcladas, tanto al nivel informal del contacto entre los usuarios de las dos lenguas como a nivel formal, por ejemplo, en la caracterización de la producción lingüística en variadas etapas de enseñanza y aprendizaje de este par.

[1] Lengua adicional es un término propuesto por Schlatter y Garcez (2012), el que se emplea para referirse al proceso en que un usuario decide añadir el conocimiento de otra(s) lengua(s) a su repertorio. Puede ser usado en referencia al estatus de una lengua extranjera, como en el contexto de la presente tesis: la enseñanza universitaria de español y de portugués en el aula para aprendientes de una de esas lenguas, los que poseen una referencia común de primera lengua (L1) o lengua materna (LM) y no están expuestos en sus interacciones diarias a la lengua en desarrollo (Kecskes & Papp 2009). Asimismo, usamos los términos L1- LM en el presente trabajo para referirnos a la(s) lengua(s) aprendida(s) en primer lugar por el individuo, trasmitida en casa por sus cuidadores (padres o comunidad de usuarios) de forma oral.

Más allá de las interacciones entre español y portugués recurrentes en situaciones de comunicación inmediatas, ha habido un incipiente interés de las investigaciones en cuanto a los requerimientos de sus usos en contextos específicos. Es el caso de estudios que han intentado enfocarse en la producción escrita de aprendientes de español o portugués como lenguas adicionales, resaltando las particularidades que poseen y las confluencias posibles en relación con la configuración de los géneros. Algunos ejemplos de ello son los trabajos de Briones y Pérez (2002), quienes abordaron las características de textos expositivos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera; de Durão (2004), quien ha resaltado las interferencias lexicales en los textos producidos por aprendientes de español y de portugués como lenguas extranjeras, y de Dell´Isola y Tosatti (2015), quienes han investigado los movimientos retóricos presentes en producciones escritas de candidatos multilingües en la certificación de proficiencia en lengua portuguesa. Teniendo en cuenta las características de estos estudios, sin fines comparativos entre español-portugués y sin centrarse exclusivamente en el contexto universitario, se aprecia su preocupación por la relación entre las configuraciones lingüísticas requeridas por cada una de estas lenguas y la producción de los géneros textuales analizados.

En esta tesis, reconocemos la necesidad de explorar cómo los aprendientes del par español-portugués responden a los requerimientos de la escritura académica, utilizando los recursos lingüísticos de los cuales disponen tanto en su primera lengua o lengua materna (L1), español o portugués, y en la lengua extranjera (LE), español o portugués, en textos solicitados por sus profesores en sus asignaturas y convencionalizados por sus respectivas áreas de especialidad. Así, al proponer esta investigación, observamos la relación entre el dominio de habilidades lingüísticas en la L1 y en la LE – proficiencia lingüística[2] - requerido por la universidad y la realización de tareas escritas. La escritura en contextos educacionales, motivada por demandas comunicativas, basadas en la producción de significados, es vista como un soporte para el desarrollo de lengua y el desarrollo de lengua apoya a la escritura, tal como señala Ryshina-Pankova (2015: 5).

[2] El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes define proficiencia como la "capacidad demostrada de uso de una lengua". Etimológicamente, el término proficiencia es un calco estructural (técnica de traducción) de la palabra en inglés *proficiency*. La RAE indica que es preferible no calcar el anglicismo y usar opciones como dominio o competencia. No obstante, para el presente trabajo adoptamos el calco léxico, dado su amplio uso en publicaciones relacionadas con el aprendizaje, desarrollo y evaluación en el área de LE/L2, sobretodo en el contexto Latinoamericano.

Las especificidades en los usos educacionales o instruccionales de lengua son representadas por Schleppegrell (2004) mediante la expresión "*the language of schooling*". Según esta investigadora, en las etapas del proceso de escolarización por las cuales los individuos pasan, se presentan y se agregan nuevos usos de lengua en la forma de contenidos específicos de cada área de conocimiento. Como característica fundamental de este proceso, abstracción, tecnicidad y profesionalización en los usos del lenguaje sellan la progresión de los contenidos curriculares. Se espera, a nivel universitario, que estos nuevos usos se incorporen al repertorio de los estudiantes en sus interacciones orales o escritas, las cuales finalmente son utilizadas para verificación del aprendizaje. Schleppegrell (2004) destaca que reproducir contenidos de acuerdo con los requerimientos lingüísticos de distintas áreas de conocimiento exige "nuevas formas de estructurar la lengua para cumplir la mayoría de las tareas académicas", debido a que "las elecciones gramaticales que son funcionales para entablar las interacciones informales no son efectivas para lograr diversas actividades del ámbito escolar" (Schleppegrell, 2004: 44, traducción nuestra).

Las interacciones que se conforman por medio del uso del lenguaje abstracto a través de contenidos vehiculados en contextos de escolarización son parte del aprendizaje esperado de los estudiantes. Como acciones que requieren tal uso de lengua, desde los años 1980, han sido abordadas en discusiones en torno a la noción de literacidad. Este concepto ha estado en diversas investigaciones en las áreas de la pedagogía y la lingüística, llamando la atención por añadir al complejo escenario de alfabetización la necesidad de desarrollar en los usuarios su capacidad de usar la lengua en "prácticas sociales de lectura y de escritura más avanzadas y complejas que aquellas resultantes del aprendizaje del sistema de escritura" (Soares, 2004:6; 2017:31). Tal relación entre la decodificación lingüística y su uso, según las distintas configuraciones de contextos de interacción, amplía la noción de desarrollo de lengua que nos interesa discutir. En la presente tesis, el término literacidad avanzada está estrechamente vinculado con los procesos de escolarización que exigen el incremento de habilidades de producción de significados a partir de usos del lenguaje técnico, profesional, institucional y abstracto (Schleppegrell y Colombi, 2002:1). En este amplio espectro de producción de significados, multimodal y variante, la literacidad avanzada debe ser entendida como un proceso que involucra la permanente interacción entre individuo y sociedad (Schleppegrell y Colombi, 2002:2).

Para usuarios bilingües, las interacciones que se dan entre las lenguas de sus repertorios en actividades de escritura y lectura están definidas en los estudios de Hornberger (1990; 2003, 2011; 2012; 2013) por el término biliteracidad. Según el enfoque de la presente investigación, las exigencias contextuales de producción escrita se relacionan estrictamente con la producción de significados a partir del uso especializado del lenguaje – tanto en la L1 como en la LE – lo que permite identificar estas prácticas mediante el término biliteracidad avanzada.

Siendo así, las exigencias de la producción textual en dos lenguas en contexto de formación profesional conforman el escenario de biliteracidad avanzada que buscamos caracterizar en este estudio. En los textos producidos, los recursos lingüísticos seleccionados responden a la exigencia de organizar y relacionar adecuadamente la información, suplen la ausencia de aspectos contextuales típicos de las interacciones orales, como son la espontaneidad, la entonación y los elementos no verbales, imponiendo "mayores demandas sobre el sistema lingüístico, único encargado de llevar adelante la comunicación" (Gaido, 2015:81). Desde un contexto de desarrollo de LE fuertemente vinculado con las interacciones orales (comprensión y producción), los estudiantes se ven enfrentados al uso de recursos lingüísticos jerarquizados y articulados en sus textos para la producción de significados según los requerimientos disciplinares de su formación académica. Desde las experiencias como productores de textos en su L1, el contexto universitario acerca a estos estudiantes a los recursos lingüísticos propios de los géneros académicos esperados. Así, el contexto universitario se configura a partir de la comprensión y la producción lingüística, siendo que lectura y escritura conforman actividades interrelacionadas.

1.1 Enfoque de la investigación

En la presente investigación, proponemos un análisis de tareas de escritura académicas en español y en portugués, considerando ambos idiomas como L1 y LE para los estudiantes en distintas asignaturas de sus mallas curriculares universitarias. Nos centramos en entender cómo se codifican determinados significados textuales e interpersonales a través de los distintos estratos del lenguaje en reseñas e informes de lectura para comprender las interrelaciones entre las referidas lenguas, es decir, cómo se construye el proceso de biliteracidad avanzada en respuesta a los requerimientos del registro universitario en determinada área disciplinar.

Es así como nuestra investigación se centra en los patrones de significados textuales, desde el sistema semántico discursivo PERIODICIDAD, el cual se refiere a los significados producidos y reconocidos a partir de los flujos de información (Martin y Rose, 2007:188; Martin y Madruglio, 2014). Por medio del análisis de PERIODICIDAD buscamos caracterizar la estructura de la información y de la estructura temática de los géneros académicos reseñas e informes de lectura. Dicha selección se justifica por las características de producción de estos dos géneros. Al tratarse de géneros académicos que poseen una vinculación directa con la lectura de un texto-fuente, la reorganización de los datos que constituirán el texto producido debería seguir un proceso de selección, jerarquización y conformación adecuada del flujo de significados para reflejar una construcción de acuerdo con el contexto de su encargo. Por medio de estos, es posible reconocer la existencia de patrones de significados textuales en nuestro corpus a partir de la descripción de la organización discursiva general de los textos y de los patrones de predicción de información disponibles para el lector.

Asimismo, es de particular interés para nuestro análisis la configuración de significados interpersonales del estrato semántico-discursivo desde el sistema de VALORACIÓN (Martin y White, 2005) para abordar el carácter dialógico de los géneros reseñas e informes. Dicha posibilidad radica en su enfoque y alcance interpretativo, puesto que este sistema semántico discursivo permite observar cómo el individuo establece sus relaciones con los otros. Se subdivide en los subsistemas, ACTITUD, GRADUACIÓN y COMPROMISO. Tal como Martin y Rose (2007:28) afirman, la selección de recursos de VALORACIÓN involucra y posibilita reconocer al mismo tiempo la expresión de actitud frente a lo que se dice, el grado de intensidad sobre cómo se dice y la posibilidad de diálogo de lo que se dice. Para ello, como sistema del estrato semántico-discursivo, su materialización ocurre por medio del proceso de realización léxico-gramatical desde el cual estructuras gramaticales son las responsables por codificar las evaluaciones presentes en el texto. Por consecuencia, el análisis de este sistema ratifica el establecimiento de relaciones interpersonales de los usuarios a partir de "una reorganización sistemática y comprehensiva de los recursos lingüísticos empleados para valorar la experiencia" (Oteíza y Pinuer, 2019: 213).

En nuestra propuesta, reconociendo la coocurrencia de recursos que pertenecen al sistema de VALORACIÓN, el foco de nuestros análisis son los significados interpersonales configurados en torno a la presencia y en el diálogo de las voces autorales en los géneros enfocados. Por lo tanto, entre los recursos del subsistema COMPROMISO, observamos cómo el discurso incorpora o permite "reconocer la fuente u origen de las instancias valorativas y analizar con delicadeza las contracciones y expansiones dialógicas de los textos" (Oteíza y Pinuer, 2019: 222). En otras palabras, el enfoque en los recursos léxico-gramaticales empleados, permite explicitar cómo los estudiantes dialogan, referencian y se posicionan en relación con las voces de los autores de los textos-fuente de sus reseñas e informes de lectura, acercándolas al registro académico. Así, desde la identificación de los recursos para la proyección de las voces autorales en las tareas analizadas, las describimos como producciones individuales que intentan acercarse al registro académico en el cual se basan.

Esta selección de patrones de significados a analizar demuestra cómo la presente investigación se fundamenta en el referencial teórico-metodológico de la LSF. Nuestro propósito es comprender la biliteracidad avanzada español-portugués como un proceso que construye y transforma los repertorios lingüísticos de los usuarios. Para ello, las nociones de lenguaje y contexto dialogan con la perspectiva de Hornberger (2003) y su modelo de "biliteracidad continua", cuya base está en la articulación contexto, medios, contenidos y desarrollo de lengua. A partir de los géneros académicos analizados y desde el análisis de la experiencia de uso de las lenguas por medio de la reproducción de patrones de significados, observamos la interacción entre repertorios lingüísticos que intentan atender a los propósitos sociales de producción de textos en contextos especializados.

Asumimos que, en este proceso de comprensión y uso de la escritura, los estudiantes transfieren estrategias y características de los géneros académicos usando los recursos de las lenguas que conocen para entender y producir los textos requeridos en la universidad. En este sentido, estamos de acuerdo con Reyes (2012: 308), quien apunta como una de las características de la biliteracidad su dinamismo y su interacción con los contextos socioculturales, defendiendo que ésta no solo abarca el entendimiento de las transferencias entre lenguas, sino que también incluye como elemento fundamental la transformación. Este proceso se entiende en términos de ampliación de conocimientos lingüísticos de los usuarios, quienes expanden sus repertorios de prácticas de lectura y de escritura con la finalidad de usar estas habilidades en situaciones específicas.

De esta forma, destacamos estos aspectos en el corpus de la presente investigación por reconocer dos funciones principales que presentan para el estudio de la biliteracidad español-portugués, a saber: a) la interacción español y portugués en el despliegue de significados textuales – presentación de informaciones de un texto-fuente – e interpersonales – la proyección de voces autorales - en las reseñas y los informes de lectura; b) el desarrollo de lenguas L1 y LE, español y portugués, a partir de los patrones de significados textuales e interpersonales identificados.

Dentro del marco teórico-metodológico de la LSF en el cual realizamos nuestra investigación, el desarrollo de lengua se sostiene y se presenta por medio de actividades vinculadas con la (bi)literacidad. En este sentido, asumimos que el dominio lingüístico de los aprendientes corresponde a la construcción de recursos para "crear potenciales significados" (Halliday, 1998:7) en sus textos. Dicha perspectiva se basa en Halliday (1998) y su postulado acerca de la construcción de recursos para significar. Según él, el aprendiente construye a lo largo de su proceso de escolarización el sistema de la lengua como un repertorio o un conjunto de recursos para aprender y producir significados en distintas interacciones. En este camino, el individuo actúa y aprende por medio de textos, comprendidos como "todas las instancias de lenguaje" (Halliday, 1998:7).

Los dos contextos elegidos para este trabajo requieren el aprendizaje y los usos especializados de las lenguas configurados en géneros académicos como los que hemos seleccionado. El primer contexto involucra el desarrollo de español, primera lengua (L1), y de portugués, la lengua extranjera (LE) de estudiantes universitarios chilenos de una carrera de pregrado en traducción. En cuanto al segundo contexto, este corresponde al desarrollo de portugués (L1), y de español (LE), de estudiantes universitarios brasileños de una carrera de pregrado en Letras, del programa de "*bacharelado em Língua Espanhola*".

La elección de los dos contextos universitarios se justifica desde el ámbito teórico-metodológico al cual esta tesis adscribe, la LSF, y de los objetivos planteados para su realización. Tanto la institución chilena como la institución brasileña constituyen espacios de desarrollo y aprendizaje de lenguas con propósitos específico, lo que nos permite corroborar el postulado de Halliday (1998) de comprender

la lengua como un sistema, la cual es instanciada en textos relacionados a contextos académicos que vehiculan su cultura. En estas dos instituciones terciarias se evidencia la conformación de contextos de biliteracidad avanzada, los cuales comprenden los requerimientos institucionales para las prácticas de uso de las lenguas en géneros académicos. Asimismo, estos géneros se convierten en recursos utilizados para evaluar el aprendizaje de la L1 y de la LE y del contenido de las asignaturas universitarias. Por lo tanto, los estudiantes se ven insertos en actividades de lectura y de escritura cuyo propósito es tanto acceder a los contenidos de su formación como certificar su comprensión según las exigencias de las distintas asignaturas que deben cursar. Por fin, destacamos que el acceso a estos espacios – profesores, estudiantes y matriz curricular – y el cumplimiento de los procedimientos éticos para el acercamiento a los textos que conforman el corpus de esta tesis también fueron aspectos determinantes para el diseño y los alcances de esta investigación.

Consideramos relevante resaltar que el presente trabajo no se enfoca en las particularidades de los contextos académicos referidos, sino que se centra en presentar los textos producidos por estudiantes de lenguas extranjeras en estas dos instituciones de forma a comprender y caracterizar los aspectos lingüísticos de la biliteracidad avanzada español-portugués a partir de los análisis de dos géneros textuales. Por cierto, esta aproximación a los dos contextos universitarios seleccionados para esta tesis podrá propiciar reflexiones acerca de la práctica de los géneros académicos tanto en sus dimensiones lingüísticas, más allá de nuestra delimitación para el diseño de investigación propuesto, como pedagógicas, las cuales no serán abordadas, pero se encuentran implicadas en los resultados de nuestros análisis.

Finalmente, la selección de reseñas e informes de lectura nos permite observar la construcción del conocimiento del metalenguaje disciplinar en conjunto con el desarrollo de un par de lenguas cercanas. Estas producciones escritas son analizadas en la presente tesis como instanciación de géneros académicos. Reconocemos que, como objeto de estudio, estamos lidiando con ejemplares de textos de muy limitada circulación y cuya pretensión no siempre parece bien definida desde los contextos universitarios de donde provienen. Sin embargo, nuestra elección se fundamenta en que estas producciones comparten características de usos de lengua que se ajustan a las exigencias del contexto académico, es decir, conforman un género y atienden al propósito de verificación de comprensión de contenidos. Al mismo tiempo, corresponden a una muestra de lo que sería el desarrollo de lenguas

(L1 y LE) en este contexto, considerando las interacciones de español y portugués, tanto en los recursos seleccionados para la producción de significados como en la instanciación de los géneros.

1.2 Fundamentación teórica

En las producciones de textos académicos enfocadas en esta investigación, los estudiantes deben conectarse con el contenido de su área y demostrar, al mismo tiempo, el dominio de las lenguas que utilizan por medio de la referencia a contenidos de sus asignaturas. En referencia a este proceso de dominio especializado de lengua, Rose (2006:1) afirma que: "la lectura y la escritura son los medios por los cuales los estudiantes acceden al conocimiento disciplinar y, al mismo tiempo, pueden demostrar que han aprendido". Para estos estudiantes, el dominio de las habilidades de *literacidad* consiste en la comprensión y en el uso de recursos semióticos organizados en el lenguaje para la producción de las interacciones sociales promovidas en la universidad.

De modo concreto, es notable que la lectura y la escritura en tareas académicas presentan y exigen una "mirada científica" propia de los contextos universitarios y sus respectivas áreas disciplinarias. En términos de usos lingüísticos, dichas tareas involucran el incremento de las habilidades de lectura y de escritura para los estudiantes, puesto que éstos tendrán que lidiar con conceptos, contenidos y significados propios de sus áreas de especialidad. En este sentido, la formación universitaria cuya base es el desarrollo de una lengua extranjera pone en relieve la necesidad de avanzar en sus dominios comunicativos, al mismo tiempo en que involucra el conocimiento técnico-especializado propio del área de especialización, sea este vehiculado en la L1 o en la LE.

Se han descrito en estudios previos (Reyes, 2006; Colombi, 2006; Schleppegrell, 2006; de Oliveira y Lan; 2014; Ryshina-Pankova, 2015) complejos aspectos presentes en y requeridos por las tareas de lectura y de escritura académica en dos lenguas, proceso denominado biliteracidad avanzada. En estos trabajos, se identifican patrones lingüísticos presentes en los géneros académicos que indican la "objetivación" del contenido propio de actividades de interacción especializadas. Por lo tanto, estas

interacciones académicas implican necesariamente un incremento en los conocimientos lingüísticos y culturales de los aprendientes a través de la práctica contextualizada de las lenguas de su dominio (Malova, Bengochea, Massey y Avalos 2019: 22).

Para abordar la escritura académica en dos lenguas cercanas y el desarrollo lingüístico que esta conlleva, la presente tesis adhiere al marco referencial de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Seleccionamos esta perspectiva debido a que presenta un modelo teórico-metodológico para el análisis lingüístico que incluye conceptos centrales propuestos en el presente estudio, a saber, contexto, registro, género y lengua, articulados con la noción de biliteracidad avanzada en sus dimensiones contextuales e individuales. Así, fundamentados en una teoría de aprendizaje de lengua, la cual considera la apropiación de los recursos semióticos a lo largo de distintas etapas en el ámbito educacional (Halliday, 1995), buscamos un primer acercamiento a la comprensión del concepto de biliteracidad avanzada en el par portugués-español desde la exploración de los significados que podrían compartirse en la instanciación de dos géneros académicos.

Entre los presupuestos de esta teoría, la noción de lenguaje es clave para entender los textos y el potencial de interacción que los aprendientes universitarios de español y portugués como L1 y LE llevan a cabo. El lenguaje para la LSF es un sistema semiótico, "tanto texto como sistema; tanto sonido, como escritura y como verbalización; como estructura – configuraciones de partes y recursos – elecciones entre alternativas" (Halliday y Matthiessen, 2004:19), que crea y expresa significado. El lenguaje, para Halliday (1995), coevoluciona con el individuo por medio de los usos y de la forma en que se encuentra estructurado para sus diferentes interacciones. Incluye las nociones de sistema y proceso, lo que corresponde a tanto el potencial para significar como los significados que se realizan. Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje ocurre en la interacción del individuo en el sistema, adaptándose a "nuevos entornos discursivos y materiales" (Martin y Rose, 2007: 318), lo que propicia la expansión del significado potencial. De esta manera, se valida la relación entre lenguaje y prácticas sociales: a) las interacciones están fundamentadas en los significados de determinada cultura; b) el marco temporal en el cual los textos son producidos, y c) el desarrollo del repertorio de significados dentro de una cultura.

La comprensión del lenguaje como un sistema socio-semiótico para la producción de significados a partir de elecciones en función de los contextos permite entender los textos académicos como el uso lingüístico motivado por las demandas basadas en el significado, el cual "implica comprender aspectos contextuales específicos que impactan los significados potenciales que pueden ser producidos en una situación particular y realización de estos significados a través de la lengua" (Ryshina-Pankova, 2015: 56). Las nociones de lengua, contexto y género están intrínsecamente vinculadas desde la perspectiva de la LSF. Además, este marco teórico-metodológico presenta un modelo de análisis socio-semiótico que provee alternativas de abordajes para los diferentes tipos de discurso que favorece la descripción del desarrollo de la proficiencia lingüística en contextos académicos y profesionales (Schleppegrell, 2012: 28).

1.3 Descripción de la investigación

La elección del objeto de estudio de la presente investigación se fundamenta en las funciones de los dos géneros académicos, reseñas e informes de lectura, en el curriculum universitario. En este escenario, los géneros son recontextualizados para la difusión del conocimiento científico (Christie y Martin, 2007). De esta forma, su valor radica en permitir la observación del grado de dominio lingüístico que los estudiantes poseen para interactuar según las convenciones de determinada disciplina. Es decir, los géneros representan modos de control del aprendizaje y están convencionalizados académicamente por su dependencia de las habilidades de literacidad de los estudiantes, quienes deben comprender las configuraciones contextuales de uso de lenguas y producir sus textos en un determinado marco disciplinar (Schleppegrell, 2006; Mazgutova y Kormos, 2015).

Asumimos para este trabajo que habría un propósito común en el desarrollo de la escritura en las dos lenguas. Por este motivo, se entienden las prácticas en torno de esta habilidad como facilitadoras en las mediaciones sociales, las cuales capacitarían a los sujetos en los usos requeridos en las distintas instancias de convivencia social, en un intento "de configurar y nombrar comportamientos y prácticas de la lectura y de la escritura que traspasen el dominio del sistema alfabético y ortográfico" (Soares, 2017:63). Al enfocar la biliteracidad proyectamos que, en la formación universitaria cuya base es el par de lenguas español-portugués, el desarrollo de la habilidad de la escritura corresponde a una formación interdependiente de los avances de los aprendientes en las dos lenguas. Para el caso de la

convivencia de las lenguas mencionadas, parece haber una correlación entre las experiencias de escritura en las dos lenguas, a medida que la habilidad se va consolidando. Tal como apunta Paredes (2011), el dominio de los recursos discursivos en la LE y en la L1 se interactuaría para el desarrollo del conocimiento retórico de los dos géneros académicos. Esta correlación se reflejaría en los usos de los recursos lingüísticos propios de los contextos de escritura especializados evidenciados en desplazamientos que los estudiantes –productores de textos– realizan entre uno u otro sistema de escritura.

Los supuestos que manejamos acerca de esta correlación de las habilidades de escritura y la pretensión de comprender la biliteracidad avanzada español-portugués, derivan en las siguientes preguntas de investigación:

I. ¿De qué manera se construye el proceso de logogénesis escrita –es decir, el despliegue de significados—al enfocarse la organización del flujo de información para la expresión de propósitos sociales requeridos por tareas de escritura de dos géneros académicos, reseñas e informes de lectura, en español y en portugués, como L1 y como LE?

II. ¿De qué manera los patrones de significados interpersonales, en específico los recursos identificados para la proyección, desde el proceso de logogénesis de la escritura académica, codificados en el nivel léxico-gramatical, construyen la prosodia evaluativa en la escritura de reseñas e informes de lectura en el par español y portugués, tanto como L1 y como LE?

III. ¿En qué medida los patrones de significados textuales e interpersonales de las reseñas e informes de lectura construidos, desde la logogénesis de la escritura académica, se transferirían /compartirían entre español y portugués (L1 y LE)?

IV. ¿Cómo se caracteriza la biliteracidad avanzada español-portugués a partir de la identificación de los patrones de significados lingüístico-discursivos desde la logogénesis de los géneros analizados?

Dichas preguntas permiten orientar este estudio a partir de los siguientes objetivos:

a) Objetivo general:

   Describir la construcción de la biliteracidad avanzada por medio de patrones semántico-discursivos codificados en el estrato léxico-gramatical en el proceso de logogénesis escrita de informes de lectura y reseñas producidos en contextos de enseñanza terciaria en español y en portugués, como lengua materna o primera (L1) y como lengua extranjera (LE) de aprendientes chilenos y brasileños.

b) Objetivos específicos:

   - Analizar la presencia de patrones semántico-discursivos desde el sistema PERIODICIDAD, codificados en el estrato léxico-gramatical, que organizan el flujo de la información en reseñas y en informes de lectura, producidos como tareas académicas, considerando el estatus de español y portugués como lenguas cercanas y su desarrollo paralelo en la formación universitaria.

   - Describir la presencia de patrones semántico-discursivos del subsistema COMPROMISO, realizados en el nivel léxico-gramatical del español y del portugués como L1 y como LE, que construyen e interpretan la proyección de voces autorales en los géneros académicos analizados.

   - Explicar cómo los patrones de significados semántico-discursivos, codificados en opciones léxico-gramaticales propician potenciales interacciones o transferencias entre español y portugués a nivel de registro académico.

   - Interpretar las implicancias de las interacciones del par español-portugués para la comprensión del desarrollo de la logogénesis en dos lenguas y de la biliteracidad avanzada a partir del análisis de los patrones de significados referidos.

La presente investigación está configurada como un estudio de caso dentro de un marco de investigación cualitativa, dado que se enfoca en la descripción e interpretación de un fenómeno

particular que podría tener implicaciones para la comprensión de un fenómeno más amplio (Günther, 2006), es decir, la escritura académica en dos lenguas.

1.4 Organización de esta tesis

A continuación, en el capítulo 2, presentamos una revisión bibliográfica de estudios que han abordado la escritura en LE, sus especificidades y su inserción en los contextos académicos. Hacemos referencia a dos de los abordajes por los cuales se ha desarrollado el campo de la alfabetización académica en lenguas extranjeras: a) el trabajo de Swales (1990; 2004) que da origen a la descripción de géneros textuales de aprendientes de inglés para propósitos específicos (*English for specific purposes - ESP*, por su sigla en inglés) e inglés, L1, para propósitos académicos (*English for academic purposes -EAP*, por su sigla en inglés) y b) el abordaje de géneros de la Lingüística Sistémico Funcional, desarrollada mayormente en el contexto australiano y que ha tenido importantes desdoblamientos en aplicaciones a los contextos de LE/L2. De forma a relacionar el contexto de la presente investigación, consideramos también algunos trabajos enfocados en las investigaciones acerca de español y portugués como lenguas cercanas en procesos de enseñanza y de aprendizaje, con especial atención a estudios que abordaron el desarrollo de la habilidad de escritura para aprendientes de este par de lenguas.

En el Capítulo 3, Marco Teórico, presentamos los postulados teórico-metodológicos de la Lingüística Sistémico Funcional, en la cual basamos nuestra investigación, articulados con el concepto de biliteracidad, en el cual se fundamenta nuestro estudio. De forma a complementar el concepto de biliteracidad, nos referimos a la teoría de multi-competencias (Cook, 2000) la cual, con sus modelos de explicación para las interacciones lingüísticas que se dan entre usurarios multilingües en su desarrollo de la escritura, considera la construcción de repertorio de conocimientos individuales y situacionales tanto de las lenguas como del género, del tópico y de la disciplina. En este apartado, igualmente hacemos un breve resumen de estudios que han abordado los géneros reseña e informe de lectura desde su descripción y aplicación a los procesos de enseñanza.

El Capítulo 4, Metodología, presentamos el diseño de la presente investigación. Describimos los procedimientos llevados a cabo para la conformación del corpus de textos para análisis, a saber: los

procedimientos de recolección de datos, los participantes, las categorías de análisis establecidas, los contextos universitarios chileno y brasileño desde donde provienen los textos académicos que conforman el *corpus* de la presente investigación y los modelos de análisis en los cuales nos basamos para abordar y los datos.

En los Capítulo 5 y 6, analizamos los datos obtenidos desde los contextos universitarios chileno y brasileño, respectivamente. Estos apartados están estructurados de forma idéntica, con el fin de describir el corpus según las categorías prestablecidas para el presente estudio e interpretar, según nuestros objetivos y preguntas de investigación, la biliteracidad avanzada español-portugués.

En el Capítulo 7, sistematizamos los resultados de los análisis y proponemos su interpretación respondiendo a las preguntas de investigación que orientan este estudio. La descripción de la biliteracidad avanzada que surge desde nuestro enfoque a los textos académicos de los contextos universitarios seleccionados se encuentra también en este apartado.

En el Capítulo 8, presentamos las conclusiones de la presente investigación, considerando las posibilidades de interacción del par de lenguas español y portugués, como L1 y LE, desde la logogénesis de los géneros académicos analizados. Asimismo, caracterizamos el desarrollo de esta escritura en la instanciación de géneros reseña e informe de lectura en las etapas intermedia y avanzada de progresión curricular universitaria con el fin de comprender la biliteracidad avanzada.

2. La escritura en LE: especificidades y abordajes en contextos académicos

En este capítulo, nos dedicamos a revisar estudios que relacionan los propósitos, características y requerimientos de la escritura en contextos de desarrollo de lenguas extranjeras para luego vincularlos con investigaciones que particularizaron dicha habilidad considerando las especificidades del par español-portugués.

2.1 Abordajes de la escritura académica en lenguas extranjeras

En los contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la escritura ha sido abordada según el rol que desempeña. En este sentido, Manchón (2009) afirma que su funcionalidad en la universidad corresponde fundamentalmente a dos procesos distintos. Por un lado, esta autora reconoce el uso de la escritura para aprender contenidos, esto es, esta habilidad se desarrolla por razones académicas o profesionales y es el medio por el cual se evalúan contenidos en la reproducción del conocimiento. Por otro lado, se reconoce la escritura como apoyo para el aprendizaje de la LE en tareas de práctica de estructuras lingüísticas en situaciones de comunicación específicas. Estas dos funciones determinan y, al mismo tiempo, son determinadas por las características de los contextos en que la LE es enseñada y aprendida. Además, permiten analizar las "condiciones materiales y prácticas sociales de interacción" (Manchón, 2009: 2) que ocurren en torno a la escritura.

Los estudios acerca del desarrollo de la escritura en lenguas extranjeras a nivel académico han sido guiados y estructurados a partir de la descripción de variables contextuales (Manchón, 2009). Algunas de estas, mencionadas por Manchón (2009), incluyen, por ejemplo, la gama de conocimientos previos lingüísticos, sociales, educacionales y literatos (desde la L1 a la L2/LE) de los aprendientes, el valor social que se atribuye a la escritura y la motivación de los aprendientes para escribir y para desarrollar su proficiencia lingüística.

Según los distintos enfoques que han tenido, dichas variables dieron origen a diversas investigaciones que se centraron en la escritura en LE/L2 desde diferentes referenciales teóricos, casi de modo independiente unos de los otros, resultando así en diferentes abordajes pedagógicos (Manchón, 2018: 46). Entre estos abordajes, Manchón (2018) destaca tres perspectivas principales que han guiado distintas investigaciones: a) aprender para escribir, cuya base estaba en los modelos de la psicología cognitiva (Flower y Hayes, 1981), fuertemente centrada en el aprendiente; b) escribir para aprender contenidos, corriente que ha puesto en el centro del proceso el texto o discurso – entendido como una entidad autónoma, "el resultado de una actividad, en vez de una actividad en sí mismo" (Manchón, 2018: 48), y c) escribir para aprender lenguas, cuyo principal exponente, Cumming (1989), defiende que la escritura en L2/LE es el medio por lo cual los aprendientes analizan y consolidan, a través de continuas revisiones por medio del foco en la forma los conocimientos previamente y no totalmente adquiridos (Manchón, 2018: 55).

Las investigaciones agrupadas bajo la perspectiva de la escritura para aprender contenidos apuntan que los textos se agrupan en géneros y poseen patrones lingüísticos seleccionados según contextos sociales. Dichos abordajes de género han puesto énfasis en la descripción y el uso de las formas de los textos como recursos (Manchón 2018:49) para lograr objetivos e intenciones. En estas investigaciones, se aprecian los trabajos de Swales (2004), desde las corrientes inglés para propósitos específicos e inglés para propósitos académicos (*ESP / EAP,* por sus siglas en inglés), los abordajes funcionales de género desde la LSF (Christie y Martin, 1997) y los abordajes que enfocan cómo los textos están socialmente construidos, enfatizando las conexiones de los textos con sus formas, propósitos y funciones en contextos específicos – *Writing Across the Curriculum (WAC)* – la escritura a través del curriculum.

Las tres perspectivas mencionadas en la investigación acerca del desarrollo de la escritura parten de la preocupación por los aspectos referentes a la adquisición de lenguas (L1, LE, L2) relacionados con sus contextos educacionales. Para ello, ponen un fuerte énfasis en la interpretación de variables contextuales en un diálogo constante con estudios de las áreas de literacidad y lingüística aplicada (Lee, 2018: 114). Como resultado, Lee (2018) apunta que gran parte de las publicaciones derivadas de estos trabajos se acercan más a la discusión de necesidades y objetivos de enseñanza/pedagogía

que a la descripción de los recursos de que las lenguas disponen para lograr los propósitos sociales a partir de la escritura en contextos específicos.

De forma contraria a esta tendencia, pero sin desconsiderar la relevancia de aspectos contextuales para el diseño de nuestra propuesta de investigación, nos interesa examinar los aspectos lingüísticos de la escritura en un intento de comprender el fenómeno de la biliteracidad como un proceso situado (en la universidad) y continuo (porque interactúa con la literacidad en la L1). En este sentido, los contextos de biliteracidad analizados por la presente tesis requieren de usos de la lengua propios de un área de especialidad, el conocimiento de géneros académicos y la producción de significados para el cumplimiento de sus propósitos sociales. Son precisamente los significados identificados a partir de los recursos lingüísticos seleccionados por los aprendientes de lenguas para la conformación de géneros académicos la motivación central de nuestro estudio.

En la siguiente sección abordamos dos diferentes perspectivas de investigación relacionadas con la escritura académica en LE. Dividimos esta revisión bibliográfica en dos partes: la primera reúne trabajos que han enfocado los textos, los procesos de producción y las implicancias del contexto sociocultural en la escritura. La segunda parte congrega y examina dos corrientes teóricas de abordaje de géneros que han contribuido para fundamentar gran parte de las investigaciones del área, a saber, los análisis de género textual desarrollados por las investigaciones del área de inglés para propósitos específicos, y las conceptualizaciones de género, lenguaje y contexto desde el referencial teórico de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF).

2.2 Escritura en LE/L2: textos, procesos y contextos

La escritura académica en los estudios relacionados con el desarrollo de lenguas adicionales (extranjera, LE, o segunda lengua, L2) pasa a recibir más atención de los investigadores con el creciente número de estudiantes provenientes de diferentes comunidades lingüísticas que buscan escolarizarse en distintos niveles, sobre todo en Estados Unidos de acuerdo con Hornberger (1989).

En este escenario, las investigaciones en el área fueron motivadas por la presencia de aprendientes de inglés como L2/LE que necesitaban leer y escribir en contextos formales de enseñanza y aprendizaje (Hornberger, 1989; 1990; Swales, 1990; Cummins, 2001). Estos estudios reconocieron la existencia y la necesidad de práctica docente y discente para el incremento de estas habilidades, puesto que sus particularidades iban más allá de solamente escribir para una audiencia genérica, sin un propósito comunicativo definido (Haneda, 2007: 303).

Las premisas orientadoras del área de alfabetización académica en L2/LE han estado a la par con el aumento de los estudios en torno a literacidad avanzada o alfabetización académica en L1. A medida que las conceptualizaciones con respecto al tema se fueron conformando, supuestos comunes entre qué se espera de las habilidades de escritura y lectura de los estudiantes universitarios en su L1 y en sus L2/LE empezaron a estar presentes en la mayoría de las investigaciones (Manchón, 2011; Núñez-Roman, 2017). Por ejemplo, se ha visto como los estudios en L1 desde el análisis retórico - Miller (1984), Bazerman (1992) y Swales (1990) – y desde las teorías de aprendizaje de lenguas asociadas a la lingüística aplicada (Ferris, 2018: 142), en diálogos con la psicología, la sociología y la educación - Flower y Hayes (1981), Bereiter y Scardamalia (1987) y Vygotsky (1986) – han fundamentado enfoques pedagógicos a la enseñanza de LE/L2, como son el comunicativismo (Widdowson, 1991), el enfoque por tareas (Ellis, 2003) y el interaccionismo socio-discursivo (Dolz y Schnewlly, 2004).

Para Núñez-Roman (2017: 227), la marca de la escritura académica en LE/L2 es su "fuerte carácter epistemológico", considerando que es uno de los principales medios de aprendizaje de que los estudiantes disponen para acceder a la producción del conocimiento especializado y poder reproducirlo. En este proceso de reproducción, la escritura académica en LE/L2 se relaciona con el aprendizaje de usos de lengua (incluyendo de la L1) el cual puede extenderse por todo el periodo de formación de los estudiantes. En el desarrollo de la escritura académica, los aprendientes de lenguas deben aprender a formular y comprobar hipótesis y evaluar las mejores elecciones de recursos lingüísticos disponibles. Núñez-Román (2017: 228) también resalta el rol que el desarrollo de la literacidad en la L1 tiene en este proceso, tanto en términos del dominio de estrategias que el

aprendiente ya tiene acerca del proceso de la escritura, como también en referencia a las diferencias culturales que subyacen tras la producción de los distintos géneros textuales en cada lengua.

El cambio de perspectiva de las investigaciones relacionadas con la escritura en contextos universitarios parte de percibir la escritura en LE/L2 como soporte del desarrollo de habilidades comunicativas generales para llegar a la problemática de insertar los aprendientes en contextos que requieren un uso específico de la lectura y de la escritura con fines de acceder a contenidos y demostrar que pueden reproducirlos en los patrones convencionalizados científicamente. Cumming (2001) sintetiza algunos de los principales estudios producidos entre los años 1980 y 2000 que se han dedicado a expandir y refinar las conceptualizaciones en torno a las características de los textos de los aprendientes, los procesos por los cuales los aprendientes escriben sus textos y la relación que la escritura guarda con lo contextos socioculturales.

En cuanto a los aspectos textuales en el desarrollo de la escritura en LE/L2 para afines académicos, Cumming (2001) señala, como resultados generales, el incremento de la complejidad de los textos a partir de la observación de sus características léxicas y sintácticas a la medida que los aprendientes logran practicar más. Además, en estos textos, es posible observar el uso amplio de vocabulario y un mejor dominio de elementos cohesivos incorporados. Este mismo autor sintetiza consideraciones generales acerca de contextos variados de aprendizaje a partir de concepciones teóricas distintas y reconoce que estos hallazgos deben ser ponderados con el fin de establecer características, cambios y requerimientos en la escritura en LE/L2. Por ejemplo, en términos de aspectos lingüísticos, sería válido cuestionar si solo los estudiantes que han practicado más y, por lo tanto, se encuentran en un nivel más alto de proficiencia en la LE/L2, están capacitados a desarrollar de forma efectiva la escritura académica.

Acerca de los procesos de composición, Cumming (2001) destaca que muchos de los trabajos que enfocaron la escritura utilizaron la comparación del desempeño de los aprendientes en esta habilidad tanto en su L1 como en su LE/L2, de modo a caracterizar cómo producían sus textos. La tendencia de estos estudios revela que los procesos de composición, es decir, planificación, borradores y revisión,

son básicamente empleados de la misma manera por los estudiantes que ya tuvieron algún grado de experiencia con la escritura en su L1, aunque haya una tendencia de los aprendientes de LE/L2 a esforzarse más para encontrar los recursos lingüísticos apropiados para sus textos (Cumming, 2001, p. 5). Como resultado de ello, estos aprendientes tienen su atención limitada en cuanto a la formulación de ideas complejas y a la respuesta adecuada a situaciones que demandan el uso de sus conocimientos. Este esfuerzo por buscar las formas lingüísticas "correctas" para sus textos tiene un impacto en los procesos de planificación de la escritura.

Esta tendencia a enfocarse en la forma hace que investigaciones acerca del proceso de producción de textos escritos en LE/L2 deriven en otro tipo de interpretación de los métodos y resultados que arrojan, con implicancias en los procesos de enseñanza de la escritura. Según Haneda (2007: 304), siempre ha sido constante la preocupación por describir errores gramaticales y sintácticos en la escritura en LE, más allá de considerarla como un medio de desarrollar de forma integrada las habilidades de lengua de los aprendientes: "*writing has the potential to allow FL students to reflect upon their language learning and to work out problems with lexicon, grammar and organization in the context of their own meaning making*" (Haneda, 2007, p. 304). En esta misma línea, Schleppegrell (2002:138-139) afirma que, al centrarse la atención en los errores gramaticales de los textos producidos por los aprendientes de lenguas, no se está evaluando si la producción logra cumplir con los objetivos de la producción de la tarea de escritura, es decir, que esta esté configurada adecuadamente en términos de su estructura para producción de significados requeridos. De esta forma, mientras el potencial de integrar el uso de la lengua en la producción de los géneros requeridos está presente, las dificultades de los estudiantes para centrarse en los significados de lo que producen son reforzadas por prácticas que solo evalúan sus producciones enfocándose en los errores gramaticales en el uso de la lengua meta.

Para concretar estas ideas y demostrar los esfuerzos por reconsiderar el desarrollo de una lengua adicional en la academia, Schleppegrell, Colombi y Oteíza (2004) se refieren a la creación de los programas *Content Based Instruction* (*CBI*, por su sigla en inglés) en los años 1980 en el contexto norteamericano, los cuales proponían una integración de la enseñanza de inglés como LE/L2 en conjunto con el contenido académico. Según estas autoras, la idea central consistía en un modelo de clase basado en la enseñanza de la lengua vinculada con el aprendizaje de contenidos específicos

(Schleppegrell, Colombi y Oteíza, 2004: 68). Esta propuesta apuntaba a que este tipo de abordaje aún necesitaba ser expandido en cuanto al trabajo enfocado en las formas lingüísticas –no solo el aprendizaje de vocabulario especializado, sino que también la comprensión de cómo forma y producción de significados están vinculados y estructuran el discurso académico.

La diversidad de variables señaladas en las investigaciones centradas en el desarrollo de la escritura en LE/L2 desde una perspectiva sociocultural (Cumming, 2001) ha relacionado también las nociones de "aculturación" y "comunidades discursivas", en donde el foco está puesto sobre el individuo y su participación en este proceso de aprendizaje. De esta manera, la escritura facilita la observación sobre cómo el aprendiente desarrolla los recursos, se adapta, busca asistencia de otros, reflexiona sobre nuevas situaciones, conocimientos y habilidades. Bajo este enfoque, la literacidad debe ser interpretada desde sus vínculos con las dimensiones sociales del aprendizaje de la LE/L2.

2.3 Variables de la literacidad en el desarrollo de la biliteracidad

Reyes (2012) ha ratificado las relaciones entre bilingüismo y biliteracidad, incorporando las múltiples dimensiones de los procesos de desarrollo de la escritura. Según esta autora, los vínculos sociales configuran barreras para bilingües en sus etapas de escolarización –usuarios de inglés como L2 (Reyes, 2012: 308). Por consiguiente, estos aprendientes son frecuentemente identificados por sus limitaciones en la proficiencia tanto en la L2 como en su L1, despreciándose el potencial de desarrollo de su biliteracidad. Esta clasificación de los estudiantes es trasparentada en las consideraciones políticas y educacionales de diversas acciones en el contexto de EE. UU., que, de acuerdo con Reyes (2012), no reconocerían el capital cultural bilingüe que aportan estos aprendientes a los procesos y etapas de escolarización.

Entre las investigaciones que relacionan el contexto sociocultural y las características de la literacidad en dos o más lenguas, los trabajos de Hornberger (1989; 1990; 2003; 2013) abordan el concepto de biliteracidad y exponen cómo sus dimensiones individuales, sociales, culturales y contextuales están

interrelacionadas. En esta tesis, este concepto es abordado de forma extendida en el apartado Marco Teórico.

2.4 La escritura académica en dos o más lenguas

El desarrollo del área de estudios en la escritura académica representa también los cambios en las concepciones teórico-metodológicas para la comprensión del lenguaje. Está vinculado con los desdoblamientos de las conceptualizaciones de género a través de distintas perspectivas sobre la escritura y sus aplicaciones a los procesos de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, no siempre las relaciones entre lengua (L1, L2/LE) y género parecen explicitarse en la descripción teórica dedicada al enfoque de la escritura. Un ejemplo de ello es la perspectiva conocida como inglés para propósitos específicos (Swales,1990; 2004) que revisamos a continuación.

2.4.1 La escritura desde la perspectiva ESP: género como acción comunicativa

Las investigaciones que relacionan las conceptualizaciones de género con el campo de la enseñanza de inglés para propósitos específicos (*ESP*, por su sigla en inglés) para usurarios de inglés como L2 insertos en el nivel universitario, e inglés para propósitos académicos (*EAP*, por su sigla en inglés) para usuarios de la L1, reciben mayor prominencia con los trabajos de Swales (1990; 2004). Los procedimientos de análisis de género, según este abordaje, consisten en enfocarse en los objetivos de una comunidad discursiva y analizar cómo los componentes de un determinado género permiten que sus miembros logren los propósitos comunicativos requeridos.

Para Swales (1990), los géneros son definidos como una clase de eventos comunicativos cuyos miembros comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Su concepción de género está fundamentada en un modelo de uso de la lengua para la comunicación. Basado en esta definición, Swales (1990) propone una descripción de cada uno de los principios que conforman su enfoque, a saber, comunidad discursiva, propósitos y eventos comunicativos. Para el entendimiento de una comunidad discursiva, Swales (1990:9) afirma que se trata de redes socio-retóricas formadas para

trabajar conjuntos de objetivos comunes. Los géneros pertenecen a las comunidades discursivas, ya que sus miembros están familiarizados con ellos. En estas comunidades, los miembros manejan los mecanismos de intercomunicación (Swales, 1990: 25) entre sí a partir de sus objetivos comunes. De esta manera, los géneros existen dentro de estas necesidades comunicativas y son guiados por propósitos comunicativos que forman parte de las actividades lingüísticas de una determinada comunidad (Swales, 1990: 12). Los eventos comunicativos son los textos por sí mismos (orales o escritos) y los aspectos relacionados al rol del discurso y el ambiente de su producción y recepción – lo que incluye asociaciones culturales e históricas (Swales, 1990: 47).

De acuerdo con el objetivo de enseñanza con que este abordaje de géneros está diseñado, apoyar a los estudiantes de inglés como L2 y a los estudiantes universitarios en su L1 en el desarrollo de la escritura académica, la propuesta presentada por la *ESP* (Swales, 1990; 2004) consiste en trasparentar las convenciones lingüísticas de las comunidades académico-científicas en sus textos (Hyon, 1996: 698). La adquisición de habilidades para producir géneros depende del conocimiento del mundo, de experiencias previas con otros textos y con tareas adecuadas para realizarlos. Por lo tanto, a partir de este reconocimiento, se presenta el rol del contexto en esta perspectiva, el cual corresponde a una proyección externa específica dentro del texto, es decir, las comunidades discursivas, los eventos y los propósitos comunicativos organizan el contenido y el estilo del texto, y constriñen las convenciones lingüísticas vehiculadas en él. En esta línea de formas y estilo de los textos, se identifican las movidas retóricas, las cuales corresponden a unidades discursivas y retóricas que representan una función comunicativa coherente con el texto, a partir de la recurrencia de ítems léxicos y sintácticos. Cabe destacar que este levantamiento de patrones comunicativos es realizado por medio de la etnometodología. La visión de lenguaje es predominantemente socio-interaccionista en la teoría de géneros construida por Swales (1990).

Los estudios de *ESP/EAP* proponen el reconocimiento de géneros por medio de interpretaciones de los textos, las cuales dependen de la validación de miembros expertos de una comunidad discursiva (Hood, 2011: 4). Acerca del rol de estos miembros, Swales (1990: 53) afirma que: “miembros estables de comunidades discursivas emplean los géneros para realizar comunicativamente los objetivos de sus comunidades. El conjunto compartido de propósitos de un género es reconocido –en algún nivel de conciencia– por miembros establecidos de una comunidad discursiva familiar”. Además de esta

vinculación directa del género con una comunidad discursiva y con los propósitos comunicativos, la identificación de su prototipicidad se da por medio de otros aspectos y características propias de los textos, como la forma, la estructura y las expectativas de la audiencia.

De esta forma, tanto el reconocimiento de géneros por una comunidad discursiva, como la identificación de su prototipicidad, son fundamentales en los métodos de estudio en la *ESP/EAP*. Swales (2004:71-73) revisa la noción de propósito comunicativo y defiende que este debe ser entendido como un resultado importante en los análisis, más que un método rápido de clasificar discursos en categorías genéricas. En este sentido, el procedimiento de análisis propuesto es motivado por el texto: se considera su estructura, estilo, contenido y propósito para llegar a la identificación del género y a su vinculación con el contexto. Implícitamente, en este procedimiento es posible reconocer la atribución de cierto grado de importancia la intuición de las movidas presentes en los géneros evaluados (Hood, 2011), sin que exista alguna etapa de análisis lingüístico sistematizada. Swales (2004) argumenta que el modelo permite una recategorización del propósito del género y su posible realineación en la red de géneros disponible, lo que se daría con la búsqueda de patrones para su posterior (re)producción.

El abordaje de género textual desde los estudios de *ESP/EAP* obedece a las exigencias contextuales en que son aplicados (Swales,1990: 6), considerando que su enfoque se centra en usuarios de inglés como L2 insertos en el contexto universitario. Es por ello que defiende como objetivo la enseñanza de la proficiencia académica comunicativa. Para alcanzar esta meta, Swales (1990:6) propone centrarse en los análisis de género, en vez referirse a análisis de textos, puesto que serían estos últimos insuficientes para racionalizar acerca de los primeros. De acuerdo con estos análisis, el propósito comunicativo debe ser el punto de partida, por este motivo, las etapas de descripción e identificación de las movidas retóricas constituyen el recurso para un abordaje pedagógico de los géneros. Para Swales (1990: 10), el objetivo de la *ESP/EAP* es que los estudiantes universitarios logren desarrollar habilidades de género, las cuales son dependientes del conocimiento previo del mundo. Este conocimiento propicia el desarrollo de esquemas de contenido por medio de la experiencia con textos, permitiendo el establecimiento de esquemas formales en prácticas de tareas adecuadas.

La enseñanza de géneros en la *ESP/EAP* involucra esencialmente el desarrollo de tareas de texto que se relacionan con los esquemas de contenido y del conocimiento previo del mundo de los estudiantes para su adquisición, pero no considera la variabilidad de los propósitos comunicativos y comunidades discursivas que moldean los géneros a través del tiempo y de los medios de circulación. Aunque en los trabajos revisados (Swales, 1990; 2004) no se explicite alguna aplicación del modelo de abordaje de géneros de la *ESP/EAP*, Hyon (1996: 698) resalta el énfasis que esta corriente atribuye a la enseñanza de las estructuras de los géneros y a los aspectos gramaticales que están involucrados.

Se ha desarrollado un gran número de investigaciones en el área de ESP fundamentadas en el análisis retórico. Paltridge (2014) identifica algunas áreas que han concentrado más esfuerzos de los investigadores, considerando el referencial teórico de Swales (1990; 2004) a la enseñanza de inglés para propósitos específicos y la escritura académica en general: a) la vinculación de los estudios de la lingüística de corpus y el campo de *ESP*; b) las aplicaciones de la retórica contrastiva en los trabajos que abordan las relaciones de la enseñanza de inglés L2/LE y su uso como lengua franca; c) los vínculos entre áreas disciplinares y *ESP*, con consecuentes implicancias en el campo de la alfabetización académica.

Considerando el hecho de que el abordaje de géneros textuales presentado se haya iniciado centrado en usuarios de inglés como L2/LE y el objetivo de "desarrollar habilidades genéricas" en un marco de escritura con propósitos específicos, las implicancias pedagógicas de esta corriente están limitadas a la reproducción de patrones de escritura asociados con ciertos géneros que la experiencia universitaria exige. Siendo así, no hay mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes que no sean los aspectos gramaticales contenidos en las movidas retóricas.

Otra de las críticas que el análisis retórico ha generado es señalada por Canagarajah (2002) y apunta a al rol y funcionamiento de la divulgación científica. Para este autor, al usar el análisis retórico para reconocer diferencias lingüísticas y culturales en artículos científicos, por ejemplo, de investigadores usuarios de inglés L2 y usuarios de inglés L1, se omitiría la necesidad de que la divulgación científica es tan variable como las perspectivas interculturales de sus productores, con implicaciones directas para la comprensión de cómo se conforman los géneros académicos. De esta forma, centrarse en la

reproducción de patrones académicos por parte de aprendientes de LE/L2 es también omitir el potencial sociocultural que las interacciones científicas pueden promover.

En relación con el potencial lingüístico poco aprovechado por el abordaje de género de la *ESP/EAP* evaluados, la perspectiva de la LSF marca una fuerte diferencia en cuanto a su vinculación con el lenguaje, tal como se expondrá en el siguiente apartado.

2.4.2 La escritura como producción de significado en prácticas sociales: LSF

Para la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), la comprensión del concepto de género está articulada a una visión teórica del lenguaje como un sistema socio-semiótico. Además de su inserción en una teoría de lengua, el desarrollo de la noción de género es aplicado a una serie de proyectos de investigación-acción en torno a la alfabetización académica (Rose, 2012: 209) impulsado por investigadores en Australia a lo largo de las últimas tres décadas, los cuales tenían como público meta, en sus etapas iniciales, el sistema australiano educacional primario y secundario. Por haberse desarrollado como parte de la teoría de la LSF en el contexto australiano de educación (Martin, 2012), esta perspectiva de abordaje de género es comúnmente referida en las investigaciones como "Pedagogía de géneros de la Escuela de Sídney".

Para explicar dicha perspectiva, es necesario entenderla como parte de un modelo de descripción lingüístico socio-semiótico, cuyos componentes lenguaje y contexto se encuentran interrelacionados, estratificados y representados de modo figurativo por medio de círculos tridimensionales. Para la LSF, los contextos sociales configuran el sistema de elecciones dentro del sistema lingüístico para la producción de significado. Precisamente, la noción de género está fundamentada y es definida por medio de las configuraciones de significados reconocidas por los contextos que conectan a las prácticas sociales, las cuales son realizadas por medio del lenguaje.

Debido a que esta tesis se desarrolla en el marco conceptual de la LSF, nos centramos en este apartado en describir el concepto de género y, muy brevemente, la metodología de análisis y diseño de

estrategias para la práctica de la escritura. En el siguiente capítulo, Marco Teórico, relacionaremos las conceptualizaciones de lenguaje, género y contexto que fundamentan esta teoría.

La definición de género puntualiza que este debe ser entendido como proceso social, porque está conformado en las interacciones con los otros, orientado por objetivo, porque responde a algún propósito de comunicación y organizado en estadios, porque en general toma más de una fase para significar (Martin, 2012: 8). Estas nociones conforman las bases del abordaje de géneros de la LSF.

El abordaje de géneros de la LSF se desarrolla dentro de un modelo lingüístico y social. Martin y Rose (2008:18) afirman que el control sobre los géneros de la vida cotidiana se acumula a través de la experiencia, lo que debiera darse en contextos formales de aprendizaje por medio de un trabajo pedagógico de explicitación por medio de un metalenguaje común, objetivos, estadios y fases de los géneros. A medida que nuestra experiencia social se complejiza, estamos obligados a reconocer y a realizar una mayor gama de géneros dentro de estos contextos. Los autores establecen que "las diferencias en la experiencia producen diferencias en el acceso a los sistemas de género que han evolucionado en una cultura" (Martin y Rose, 2008:18). Por este motivo, el dominio de los géneros del currículo escolar es el medio por el cual los estudiantes pueden acceder a los niveles de educación más especializados.

En términos generales, la metodología del abordaje basado en géneros de la LSF se fundamenta en una descripción de los géneros escritos que forman parte del plan de estudios escolar en sus diferentes niveles. Se identifican las relaciones y el establecimiento de familias de géneros de acuerdo con sus propósitos más generales según el orden en que reciben mayor relevancia en los contextos escolares. Se propone, entonces, el diseño de estrategias de enseñanza y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, con un metalenguaje específico que permitirá a los estudiantes entender cómo se conforman los textos.

Desarrollada inicialmente para abordar los desafíos de la literacidad en L1, los desdoblamientos del abordaje de géneros en la LSF permitieron que investigadores planteasen sus fundamentos en el

campo de la enseñanza de LE, tal como presentamos en el siguiente punto de este apartado, destacando algunos trabajos de especial valor para la presente tesis.

2.4.3 Investigaciones acerca de la escritura académica y desarrollo de LE/L2 en el marco de la LSF

Durante los últimos 20 años, diversos investigadores en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas (L2/LE) han basado sus estudios en el desarrollo de las conceptualizaciones de la LSF, configurando un campo que articula tanto la descripción de géneros como el potencial para el desarrollo de la literacidad y desarrollo de lenguas (Schleppegrell, 2002; 2003; Schleppegrell y Colombi, 2002; Colombi, 2012; Caffarel, 2006; Teruya, 2007; Byrnes, 2009; 2013; Gebhard, Chen, Graham y Gunawan 2013; Ryshina-Pankova, 2006; 2015; De Oliveira, 2015; Sippert y Rottava, 2018). A continuación, revisamos algunos de estos trabajos.

Achugar y Colombi (2008), en el marco del modelo de la LSF, se refieren a dos investigaciones con estudiantes hablantes de español como lengua de herencia, quienes usarían esta lengua en contextos académicos y profesionales en Estados Unidos.

El trabajo de Colombi (2008) consiste en un análisis del desarrollo de usos académicos en la lengua oral y escrita por estudiantes que llevan al contexto de formación universitaria sus conocimientos informales de la lengua de herencia. Este estudio analizó dos aspectos, a saber, la densidad lexical y la complejidad gramatical. El objetivo de este enfoque era verificar cómo los estudiantes participantes de la investigación incorporaban los patrones del registro académico en sus textos.

Por su parte, el trabajo de Achugar (2008) se centra en analizar un grupo de hablantes de español como lengua de herencia en contexto de un programa de escritura bilingüe, el cual incluía también aprendientes de inglés de Latinoamérica y hablantes de español como L2 de otras áreas de Estados Unidos. La autora presenta dos formas de cambio por la que pasaron estos estudiantes en su escritura académica: a) el "perfil de un miembro aculturado de la comunidad" y b) el cambio en "el potencial significado a disposición de una comunidad". La investigación demuestra que los usos de patrones de

lengua indicaron un aumento de conciencia sobre los recursos disponibles para que los estudiantes se presentasen a sí mismos como autoridad y se reconociesen como miembros de una comunidad profesional.

En ambos estudios, Achugar y Colombi (2008) argumentan que la LSF ofrece un marco adecuado para las investigaciones sobre las habilidades lingüísticas avanzadas en sus estudios, dado que su enfoque teórico-analítico facilita la descripción de la progresión de los estudiantes en sus producciones escritas insertas en contextos universitarios.

En un estudio enfocado en el desarrollo de lengua extranjera, Byrnes (2009) se fundamenta en la LSF para representar cómo la habilidad de escritura de catorce aprendientes adultos de alemán se incrementa a lo largo de tres niveles curriculares. La autora se centra en la enseñanza explícita de géneros en alemán como LE y el análisis presentado es especialmente útil para entender la articulación de la escritura a ámbitos especializados de uso y proporcionar un modelo de aplicación teórico al desarrollo de esta habilidad considerando el dominio lingüístico especializado.

La investigación de Byrnes (2009) describe cómo son incorporadas las metáforas gramaticales en el desarrollo lingüístico observado en los textos de los estudiantes. En su trabajo, la autora presenta el contexto del programa "Desarrollo de múltiples alfabetizaciones", basado en tareas que integraban el contenido académico con el aprendizaje de lenguas. En este programa, se establecieron como objetivos: a) fomentar el desarrollo de la escritura en el modelo de la pedagogía de géneros; b) proponer tareas basadas en géneros asequibles para cada nivel curricular; c) integrar el desarrollo de la escritura por medio de diferentes estrategias pedagógicas; d) especificar las diversas tareas de escritura adecuadas para el nivel, articuladas con una tarea final, y e) establecer medios de evaluación coherentes con la metodología utilizada que determinaban la consecución de los objetivos (Byrnes, 2009: 51).

Byrnes (2009) justifica la elección de estudiar las metáforas gramaticales en las tareas de escritura de géneros determinados, en primer lugar, por la naturaleza del programa de escritura en donde inserta su trabajo, considerando la progresión de tareas que se enfocan en el sistema de transitividad: desde situaciones de la vida cotidiana hacia situaciones propias de la esfera pública para llegar, finalmente, a tareas de escritura de géneros académicos e institucionales, de dominios textuales específicos. En

segundo lugar, las metáforas gramaticales serían una forma de "conocer a través del lenguaje" (Byrnes, 2009: 55), pues relacionan los contenidos con los contextos de aprendizaje de L2/LE, además de revelar cómo los significados causales se expresan a través de patrones lexicográficos particulares, por ejemplo, en estructuras de conocimiento lógico.

El estudio longitudinal de Byrnes (2009) muestra que el desarrollo de la escritura en L2 es mucho más que transparentar forma y significado a los estudiantes ya alfabetizados. En este sentido, el incremento de la consciencia sobre las elecciones lingüísticas asociadas con tareas desafiantes que exigen tanto el uso de interrelaciones sistémicas en la lengua como el trabajo explícito de abordaje de los géneros podría generar impactos positivos en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura para aprendientes de LE/L2 insertos en contextos universitarios.

De Oliveira (2015) realiza un análisis de dos textos analítico-expositivos de aprendientes de inglés como L2 en el contexto norteamericano. La pertinencia de su estudio radica en contrastar cómo están configurados los recursos gramaticales en ambos textos, sobre todo, considerando que aprendientes de L2 suelen tener distintas aproximaciones a los procesos de literacidad: más o menos experiencias con la lectura/escritura de géneros académicos, además de grados variables de proficiencia en la L2. Como resultado, la autora muestra, desde el referencial teórico de la LSF, cómo se integran el uso de la lengua –recursos léxico-gramaticales–, la configuración de un género académico y la producción de significados para entender las consecuencias de las elecciones de los aprendientes en sus textos.

El modelo de análisis empleado por De Oliveira (2015) revela la integración en las sentencias producidas de los tres tipos de significados, textual, ideacional e interpersonal, como representación de las variables de registro – campo, tenor y modo. De esta forma, para presentar cómo cada uno de estos significados se materializa en las cláusulas de los textos, la autora elige enfocarse en las elecciones temáticas para el desarrollo de la información (significado textual), al observar la constitución de la estructura Tema-Rema; las estrategias de combinación de cláusulas, es decir, el empleo de conjunciones; la cohesión lexical, específicamente en los procesos de repetición y en la sinonimia; y los recursos ideacionales, en lo que se refiere a los procesos de nominalización y metáfora ideacional. En cuanto a la producción de significados interpersonales, el estudio presenta un análisis de los recursos presentes en los textos para expresar juicios u opiniones, los cuales son realizados

gramaticalmente a través de metáforas de modalidad (en vez de "yo creo" las opciones académicas requieren otras opciones, como "es cierto que"). Todos los aspectos evaluados por la autora en su trabajo muestran como los productores de textos deben lidiar con usos de la L2 muy distintos de los que suelen hacer en sus interacciones orales. Como resultado, sus textos escritos tendrán más o menos éxito en contextos de evaluación académica.

La investigación de Shrestha (2017) también se desarrolla fundamentada en el marco teórico-metodológico de la LSF. En su trabajo, el autor realiza un análisis de género, etapas y fases de desarrollo, de textos académicos de estudiantes extranjeros de posgrado en negocios en una universidad inglesa. Al realizar este análisis, Shrestha (2017) muestra cómo los estudiantes organizan las informaciones en sus textos, caracterizando, desde la metafunción textual, cómo logran conformar macro-Temas e hiper-Temas exigidos según el género que deben producir. Para explicitar los logros de los estudiantes al aplicar el concepto de su disciplina en la construcción de un texto de su área profesional, utilizando las formas de lenguaje requeridas, el investigador resalta el rol del abordaje de evaluación dinámica (*dynamic assessment –D.A*., por su sigla en inglés) en el apoyo a los estudiantes en su proceso de escritura académica en la L2. De esta forma se articulan en el estudio propuesto por Shrestha (2017) análisis genérico, organización textual y desarrollo de la escritura en L2.

Las investigaciones que hemos revisado en este apartado constituyen importantes muestras del trabajo de análisis y descripción lingüística que se ha desarrollado desde la perspectiva de la LSF. En este sentido, representan cómo los procesos de desarrollo de la literacidad en lenguas (LE, L2) están conectados en cuanto a la concepción de lenguaje como sistema, la comprensión del género requerido –su forma y función– y la producción de significados que expande los repertorios de los usuarios.

2.5 La investigación sobre español y portugués como lenguas cercanas

El interés por investigar el desarrollo del aprendizaje de lenguas cercanas como es el caso del español y del portugués en contextos formales de enseñanza tiene origen en la proximidad lingüística, histórica y cultural que ambos idiomas guardan entre sí. En términos concretos, las similitudes entre los dos

idiomas se extienden desde sus orígenes a los usos de cada uno de los sistemas, posibilitando lo que Almeida Filho (1995) ha definido como "compreensibilidad mutua" para los usuarios de estos dos idiomas. El potencial elevado de intercomprensión entre los usuarios de estas dos lenguas le atribuye al proceso de aprendizaje una apariente facilidad en los primeros acercamientos a la lengua meta (español o portugués). El aprendiente constata, por ejemplo, las similitudes lexicales, ortográficas, gramaticales e, incluso, fonéticas entre su L1 y la LE. Sus posibilidades de comprensión incluyen deducciones fundamentadas en sus conocimientos de su primera lengua, extensiones de reglas que podrían aplicarse a la lengua en aprendizaje y el apoyo de su interlocutor para lograr la intercomprensión mutua (Almeida Filho, 1995; Alonso Rey, 2012).

Contradictoriamente, la misma facilidad proporcionada por la intercomprensión español-portugués es responsable por las dificultades en la producción de este par de lenguas en situaciones que van más allá de la comunicación inmediata. La preocupación de los investigadores revelada en sus publicaciones desde los años 1990 se centraba en conocer cómo se podría generar "la consciencia lingüística", es decir, cómo los estudiantes reconocerían los límites entre los dos idiomas (Almeida Filho 1995, 1999; Fernández-Rodríguez 1998; Ferreira 1998; Grannier 2002; Júdice 2000; 2002). Además, las temáticas investigadas incluyeron, el rol de la comprensión mutua entre los usuarios de español y portugués (Almeida Filho, 1995, 1999; Fernández-Rodríguez, 1998; Ferreira, 1998; Grannier, 2002; Júdice 2000; 2002); la producción y el uso de materiales didácticos (Júdice, 2002; 2013; Mendes, 2011; Ortiz-Álvarez, 2002); la formación de profesores (Cunha y Santos 2002; Dell´Isola, 2005); el empleo de metodologías que incorporasen el componente sociocultural al aula (Júdice, 2002; 2013; Mendes, 2011; Ortiz-Álvarez 2002) y la evaluación de la proficiencia de los aprendientes (Dell`Isola, 2014; Furtoso, 2011; Scaramucci, 2016).

A esta lista temática de investigaciones acerca de las especificidades de los contextos formales de enseñanza de español-portugués, a lo largo de las tres décadas de publicaciones revisadas en esta tesis, aún son pocos los trabajos que se refieren al área de enseñanza o aprendizaje de este par de lenguas para propósitos específicos, es decir, en la formación profesional que involucra necesariamente el uso especializado de español y de portugués (Marques, 2017). En ello se incluye, por ejemplo, una mayor preocupación por el desarrollo de habilidades productivas en estos idiomas. En el caso de la presencia de español y de portugués en el ámbito universitario, distintas necesidades comunicativas en el uso de

estas lenguas deben ser consideradas como tópicos o subtópicos que necesitan aún ser explorados y agregados al conjunto de trabajos existentes.

2.5.1 Español-portugués: lenguas cercanas en contextos especializados

Las investigaciones realizadas acerca del uso de español y portugués han destacado aspectos relacionados con la enseñanza y han intentado presentar respuestas a las especificidades que este proceso requiere (Alonso Rey, 2012: 9). Sin embargo, en el ámbito de la presente tesis, en la escritura académica, conforme hemos referido, existe un amplio espectro de posibilidades de investigación aún en abierto para abordar las interacciones entre estas dos lenguas. Las preocupaciones metodológicas relacionadas con este par de lenguas requieren de un mayor acercamiento a los contextos, medios, individuos y desarrollo lingüístico involucrados de esta habilidad en el referido par de lenguas en contextos universitarios de modo que la formación lingüística de estos estudiantes implique también cambios (didácticos y educacionales) en la forma cómo el conocimiento es producido, reproducido y circula en el contexto latinoamericano.

Es importante destacar para esta investigación la noción de complementariedad de las habilidades de la escritura en la L1 y en la LE, considerándose el par lingüístico involucrado: portugués y español. Al resaltar las características de los dos sistemas, sobre todo, la distancia y la cercanía de las formas ya conocidas y por conocer con las que el aprendiente tendrá que lidiar (Ferreira, 1998; Fernández-Rodríguez, 1998), las elecciones lingüísticas para la configuración de los géneros académicos específicos deberían ser abordadas más allá que las transferencias o interferencias propias de los contactos entre los dos idiomas.

Uno de los trabajos que enfoca la producción lingüística de hispanohablantes aprendientes de portugués y de lusohablantes aprendientes de español en contextos universitarios es el de Durão (2004). En este estudio, la autora utiliza la lingüística contrastiva para abordar la producción de los aprendientes de ambas lenguas, considerando el hecho de que las intersecciones entre estas dos lenguas favorecen algunas etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo en que también imprimen dificultades a los involucrados en cuanto al reconocimiento de particularidades

fonético-fonológicas, ortográficas, morfosintácticas, léxico-semántica y pragmático-culturales (Durão, 2004: 3).

Drurão (2004) se centra en el análisis de errores de aprendientes lusohablantes de español e hispanohablantes de portugués como lengua extranjera. Para ello, presenta una completa revisión bibliográfica que incluye el surgimiento de la Lingüística Constrastiva y los modelos iniciales de análisis contrastivo, resaltando su fuerte vinculación con las descripciones lingüísticas. Esta autora señala que, aunque este modelo haya sido debatido y desarrollado a lo largo de una variedad de investigaciones en las cuales quedó en evidencia la poca validez de sus métodos "contrastivos" para evitar los errores de los aprendientes de lengua, su inclinación a la descripción de las lenguas permitió que el análisis contrastivo diera lugar a un modelo de “análisis de errores", centrado en una teoría de adquisición lingüística y preocupado de analizar los errores producidos por los aprendientes– no en predicciones (Durão, 2004: 54). Los análisis de errores, por su vez, aportaron para el desarrollo del modelo de “interlengua” (p. 60). La conformación de este modelo se relaciona con la “comprensión de la lengua de los aprendientes” y la definición de "interlengua” sintetizada por Durão (2004) se refiere a:

> la lengua en construcción de grupos de aprendices que tienen una misma LM y un nivel similar de conocimiento en el idioma objeto de estudio (…). Podemos conocer las etapas de desarrollo de una lengua objeto de estudio, es decir, un modelo que desvela los estadios por los que los aprendices de lenguas pasan, desde el momento inicial, cercano a su lengua materna (LM), hasta los estadios más avanzados, cercanos a la lengua objeto (Durão 2004: 60).

A partir de los desdoblamientos de la Lingüística Contrastiva, la autora presenta los conceptos de transferencias, interferencias y el proceso de fosilización, todos estos como parte del modelo de interlengua desarrollado. La defensa de la validez de este modelo radica, para Durão, en las propuestas surgidas para los tratamientos de errores y la comprensión de las estrategias de comunicación en el aprendizaje de lenguas.

La importancia del trabajo de Durão (2004) se encuentra tanto en la sistematización de información acerca del referencial teórico sobre el análisis de errores como en la presentación de su investigación comparativa que contempló un análisis de errores producidos por brasileños aprendientes de español y un análisis de españoles aprendientes del portugués de Brasil, ambos grupos de estudiantes

universitarios, en dos tareas: la escritura de un texto, con el debido resguardo de que su elaboración fuera en etapas para garantizar el andamiaje necesario a los estudiantes, y la reconstrucción oral de un tema leído, el mismo del texto-base para la tarea de escritura. Los análisis llevados a cabo por la investigadora clasificaron los errores de ambos grupos de aprendientes de lenguas en "errores gramaticales" y "errores etiológicos". Su exhaustivo levantamiento de errores reveló la etapa de interlengua en que estaban los sujetos participantes en su estudio e hizo hincapié en la enorme cercanía entre las dos lenguas, lo que derivó en coincidencias entre las "equivocaciones" gramaticales de ambos grupos: preposiciones, transferencias léxicas, uso de pronombres, verbos, acentuación gráfica, entre otras.

Aunque el trabajo de Durão (2004) se haya centrado en el análisis de errores y no en la escritura de estudiantes en proceso de biliteracidad español-portugués, su justificación para analizar los textos de aprendientes de español y de portugués como lenguas extranjeras destaca un aspecto relevante para la presente tesis. Para esta autora, la escritura exige de los aprendientes "el empleo de un mayor acervo léxico y un gran dominio de las normas gramaticales" (p. 171) y que la intención de analizar los errores en textos producidos en contextos universitarios tiene una "finalidad pedagógica" de proponer abordajes que facilitasen su aprendizaje. Sin embargo, prevalece en su estudio la corroboración de la cercanía de estas dos lenguas al representar los patrones gramaticales que se repiten y conforman una producción de trazos mixtos tanto en la oralidad como en la escritura.

Como foco de investigación, el análisis de errores es una elección legítima y aporta al trabajo de descripción lingüística que respalda las particularidades que español y portugués generan en los contextos de aprendizaje. Sin embargo, queda en evidencia que hay complejidades que el análisis de errores parece ser insuficiente para resolver. Por ejemplo, en términos de propuestas pedagógicas: ¿qué tipo de enfoque se podría generar con los análisis realizados? ¿Sería la posibilidad de predicción de los errores identificados para los aprendientes del par español-portugués? O ¿sería la posibilidad de explicar, con criterios gramaticales o etimológicos, las dificultades de los estudiantes? ¿La diversificación del trabajo de escritura y corrección de los textos –modos explícitos o codificados, organizados por los profesores– podría surtir efecto en estos contextos?

Los cuestionamientos que surgen de esta investigación derivan de una afirmación que la misma autora presenta: “se puede conocer perfectamente una lengua (como LM o como LE) sin saber escribirla” (p.172). Durão (2004) probablemente se refería a que las dificultades en la escritura podrían ser justificadas desde la poca o nula necesidad de su uso. En este sentido, la autora trata el conocimiento gramatical y el conocimiento de la lengua en uso (oralidad y escritura) como componentes independientes de la proficiencia lingüística de los usuarios. Este modo de separación entre forma y uso permite concluir que no saber escribir una lengua (LM o LE) es el resultado de no conocer la gramática de esta lengua. Así siendo, el trabajo de Durão (2004) se aleja del hecho de que la producción escrita en LM/LE es una producción de géneros, los cuales representan configuraciones recurrentes de procesos sociales, en etapas y orientados por objetivos (Martin y Rose, 2007) para producir significados. Sobre todo, estos géneros producidos en contextos formales de aprendizaje dependen de experiencias con la escritura y generan experiencias para sus “autores” a partir de un uso específico de la lengua.

El potencial de contrastar investigaciones como la de Durão (2004) con el campo de la biliteracidad español-portugués es evidente. Tal como apuntó Hornberger (1989; 2000), es pequeña la probabilidad de éxito con el intento de separar las lenguas del repertorio bilingüe para evitar las interferencias L1-L2/LE. Sobre todo, considerándose la gran cantidad de aspectos lingüísticos en común entre español y portugués, corroborados por el trabajo de análisis de errores presentado. Las convergencias y divergencias que los dominios oral y escrito presentan entre los dos sistemas están fuertemente basadas en el principio de la intercomprensión inmediata entre sus usuarios y el valor social que tienen según los contextos de interacción. En relación con estos dominios, otro factor que merece ser considerado como variable para el abordaje de las dos lenguas es la “experticia de géneros" (van der Walt, 2013), el cual podría ser explorado en situaciones formales de aprendizaje, considerando la explicitación de estrategias de reconocimiento de patrones desde una y de otra lengua.

Durão (2004) deja claro que su afán de proceder al levantamiento de errores en actividades de producción lingüística de hispanohablantes aprendientes de portugués y lusohablantes aprendientes de español se debe a la búsqueda de estrategias pedagógicas para abordar las frecuentes y recurrentes interferencias entre LM y LE. Se trata de una justificación válida y, sobre todo, consciente de los

alcances de la investigación propuesta. En el plan de las interacciones sociales, la solución para los problemas de comunicación de este público ha sido históricamente la producción de un sistema con trazos de ambas lenguas, el *portuñol* (Ferreira, 1998). La funcionalidad de este sistema en la comunicación es innegable, sin embargo, desde el punto de vista de los contextos de aprendizaje académicos, prevalece la idea de separar el uso de ambas lenguas, con la elección de recursos lingüísticos apropiados para la producción de significados que estos contextos requieren.

2.5.2 La investigación acerca de la escritura en el par español-portugués

Poco se ha investigado aún sobre el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en el par español y portugués, pese a que, hace más de una década, ambas lenguas se encuentren presentes en los distintos contextos como lengua extranjera en Latinoamérica con fines específicos –formación de traductores (Perú, México, Chile) y formación de profesores (Argentina, Uruguay, Paraguay). De igual forma, en Brasil, los contextos universitarios de formación de traductores y de profesores de español como lengua extranjera en diversos cursos de pregrado conforman también espacios de interacción entre estas lenguas para la promoción y producción del conocimiento especializado (Parraquet, 2011). Los trabajos que revisamos a continuación se han enfocado en distintos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua con fines profesionales.

Investigaciones acerca de la escritura de hispanohablantes en el examen para la obtención del Certificado de Proficiência en Língua Portuguesa para Estrangeiros do Brasil (Celpe-Bras) han abordado dicha habilidad en lengua portuguesa de este público desde distintas perspectivas teórico-metodológicas (Costa y Carvalho, 2013; y Damazo, Coura Sobrinho y Vilela, 2014; Damazo, 2014; Dell´Isola y Tosatti, 2015; Dalla Vechia y Menegassi, 2017). Sin embargo, por la naturaleza comunicativa de dicho examen y su desvinculación con los contextos formales y disciplinares de aprendizaje, las referencias construidas para la descripción de los niveles de dominio lingüístico de los candidatos (intermedio, avanzado) se alejan del propósito de esta tesis doctoral. Se reconocen su validez y relevancia para el área de lengua portuguesa como lengua extranjera y se toman sus descriptores como referencias en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje, pero estos parámetros no son suficientes para la caracterización de la producción textual académica ni ofrecen

información suficiente para los estudiantes en cuanto a los aspectos lingüísticos que sus textos deberían incorporar.

En cuanto al abordaje de la escritura académica de lusohablantes en español, Hael (2015) propone un análisis de textos de un grupo de estudiantes de pregrado de una carrera de Arquitectura en el contexto universitario argentino con vistas a determinar: a) la categorización del género según los trabajos de Hyland (2007) –lo que luego es dejado en segundo plano, con debidas justificaciones, y b) el número de errores gramaticales. El autor de la investigación argumenta que su estudio prioriza el enfoque en los errores gramaticales más recurrentes "de modo que sirva como un primer diagnóstico sobre el que los estudiantes pueden trabajar individualmente o a través de cursos de escritura académica" (Hael, 2015: 1). Es una perspectiva de trabajo válida, aunque, en relación con la alfabetización académica, podría distorsionar la comprensión de los alcances del área: ¿hasta qué punto errores gramaticales deberían formar parte de los contenidos de cursos de escritura académica, de la forma como propone el estudio revisado? O, en otros términos, ¿cómo los errores gramaticales, derivados de las interacciones portugués-español en las producciones de los estudiantes, podrían servir para un análisis de sus textos académicos?

En estudios previos del contexto de esta investigación, Marques (2017) ha indagado acerca de las percepciones de los estudiantes de traducción acerca del desarrollo de su biliteracidad a través de las producciones de textos que son realizadas dentro del currículo universitario. Los resultados apuntan a que estos aprendientes reconocen las actividades de escritura en las cuales se involucran de modo independiente en cada contexto de su realización. Aunque los géneros académicos que producían presentasen características o designaciones en común, sus esfuerzos se concentraban en la adecuación del producto –el texto– a las exigencias de cada profesor. De modo general, no consideraban una posible interacción en el trabajo de escritura con las formas y funciones de los textos, pero se preocupaban de los requerimientos que las evaluaciones imponen a sus producciones.

Las investigaciones que hemos podido recopilar para esta revisión bibliográfica acerca de la escritura en el par de lenguas portugués-español revelan la existencia de un amplio campo a explorar. Más allá de una habilidad de apoyo al desarrollo de español y de portugués como lenguas extranjeras, su presencia en la educación superior requiere de un mayor nivel de comprensión de sus funciones y de

sus (inter)relaciones con otras variables, tales como el contexto de las prácticas de géneros académicos y el desarrollo lingüístico individual.

En el siguiente capítulo, Marco Teórico, articulamos los postulados teórico-metodológicos de la Lingüística Sistémico Funcional, en los cuales basamos nuestra investigación, con los conceptos de biliteracidad y biliteracidad avanzada, centrales para la comprensión de nuestro estudio.

3. Marco Teórico

En este capítulo, presentamos los presupuestos teóricos en los cuales esta tesis se fundamenta. En primer lugar, nos dedicamos a exponer las nociones de lengua, contexto y género de la Lingüística Sistémico Funcional a modo de justificar las elecciones teórico-metodológicas de este estudio. En segundo lugar, definimos los conceptos de biliteracidad y biliteracidad avanzada, centrales para la comprensión del foco de la presente tesis. En tercer lugar, aunamos consideraciones referentes a la habilidad de escritura a nivel avanzado, las cuales relacionan los presupuestos de la LSF y de la biliteracidad. Finalmente, revisamos estudios que han abordado aspectos de la escritura académica y las conceptualizaciones de los géneros informes de lectura y reseñas, desde las cuales iniciamos nuestro abordaje a los textos que conforman nuestro corpus de investigación.

3.1 Presupuestos teórico-metodológicos de la LSF

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) concibe el lenguaje como un sistema socio-semiótico en que los usuarios seleccionan qué formas usar para producir significados entre una gama de opciones verbales o no verbales en la lengua según los contextos de producción en que se involucran (Martin y Rose, 2008). La producción de significados es un proceso por medio del cual la lengua moldea y es moldeada por el contexto (Schleppegrell, 2012: 21), es decir, los usos lingüísticos están influenciados por el contexto y se modifican para reflejar el contexto de su producción (Halliday, 1993; Hasan, 2009; Hasan, 2014; Bawarshi y Reiff, 2013).

La LSF "esboza una teoría de aprendizaje a través del lenguaje" (Moyano, 2018: 244-245), dado que busca explicar el desarrollo del lenguaje desde los ámbitos familiares a los ámbitos especializados – los cuales vehiculan el conocimiento disciplinar (Painter, 1999; Halliday, 1993; Moyano, 2018). Para esta teoría, el lenguaje se desarrolla desde su semiogénesis (Halliday, 1994), puesto que incluye el aprendizaje de los recursos del lenguaje, el aprendizaje sobre el lenguaje y el aprendizaje a través del lenguaje para comprender y producir significados. De modo a comprender la variable tiempo en esta perspectiva que entiende el lenguaje como parte del desarrollo del individuo (Martin, 2011:118), como

un proceso multidimensional, en esquemas de organización, la semiogénesis explica la vinculación entre los sistemas de producción de significados: de la sociedad – la filogénesis -, en relación con "los cambios en el repertorio cultural de significados"; del sujeto - la ontogénesis -, en relación con el desarrollo de su repertorio individual; y de la "instanciación del sistema en el texto" - la logogénesis (Martin y Rose, 2007: 319). Estos sistemas son responsables por acercar o alejar las posibilidades de interpretación o intercomprensión entre los sujetos.

La LSF se autodefine como "sistémica" porque percibe el lenguaje como una red de elecciones que se realiza en los textos por medio de las relaciones entre los estratos de organización discursivo –los "sistemas de elecciones disponibles a los usuarios para la realización de sentido" (Bawarshi y Reiff, 2013). Las elecciones se dan en función del contexto, término que esta teoría especifica como el modo de "estar en los textos", pues este permite identificar los aspectos importantes y marcar la diferencia cuando usamos el lenguaje para producir significados (Eggins, 2013).

Las relaciones entre lengua y contexto se evidencian por medio de tres variables esenciales sobre las cuales las interacciones son construidas: a) campo: construir algún tipo de experiencia; b) tenor: establecer una relación entre hablante e interlocutor; c) modo: organizar el mensaje en un todo coherente. Son identificadas tanto por las elecciones de los recursos lingüísticos como por los significados producidos. Para abordar estos significados y relacionarlos con el contexto y con las configuraciones lingüísticas posibles, estas funciones se asocian, a nivel semántico, con las metafunciones ideacional, interpersonal y textual. Esta forma de conceptualización de lengua, usos y contexto han dado forma también a la noción de género de la LSF.

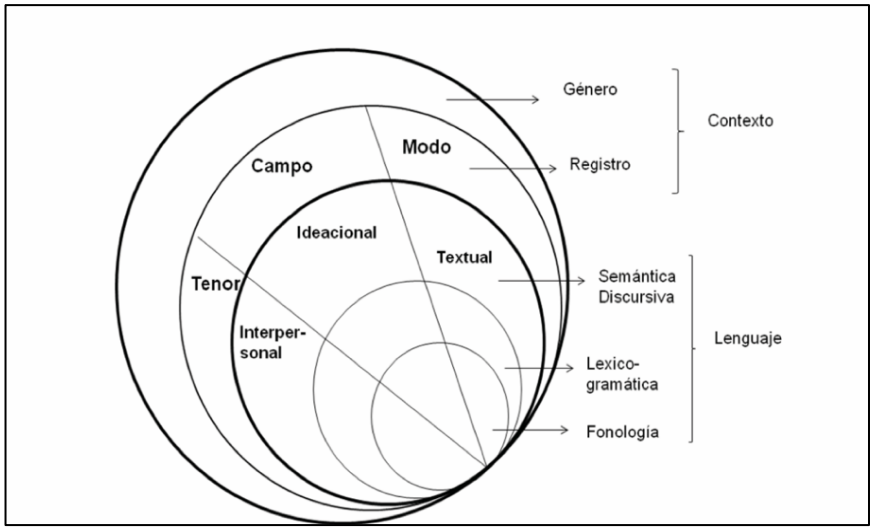


Figura 1. Contexto y Lenguaje como Sistemas Estratificados (Martin y Rose 2007: 309)

La LSF define género como un proceso o actividad social que se realiza por medio del lenguaje, es orientado según propósitos específicos y se desarrolla en estadios y fases (Rose, 2012; Martin y Rose, 2003; 2007). Para Martin y Rose (2007), la noción de género como proceso social se explica por medio de la producción de significados generada: "los miembros de una cultura interactúan entre sí para realizarlos guiados por objetivos porque han sido desarrollados con el fin de hacer algo acontecer y son graduales porque los participantes en general necesitan dar más de un paso para lograr sus objetivos" (Martin y Rose, 2007: 59).

El contexto está presente en la producción de los géneros por medio de las elecciones vinculadas a estrato del registro, materializado o perceptible en el lenguaje, por su vez, por medio de distintas combinaciones de sus variables campo, tenor y modo (Hasan, 2014). Estas variables explican la diversificación de los significados de los textos, pues dicen relación con las distintas formas en que usamos el lenguaje: para organizar nuestra experiencia, establecer relaciones con los demás y organizar el texto. Por ello, Martin (2016) sistematiza el concepto de género como configuraciones recurrentes de significados, a partir de la selección de las variables de campo, tenor y modo, organizadas en estadios, para la construcción de fases de discursos significativos. En suma, se presenta la definición de género vinculada con las nociones de contexto y de lenguaje.

La relación entre lengua, género y contexto desde la LSF se fundamenta en los principios de estratificación y metarredundancia (Martin y Rose, 2008; Christie y Derewianka, 2010; Martin, 2019). El principio de estratificación corresponde al modelo de organización del sistema lingüístico en estratos (Caffarel, 2006: 8), los cuales varían desde niveles más abstractos a niveles menos abstractos. En dicha organización, se considera que el contexto es superviniente (Martin, 2016), es decir, no se encuentra fuera del lenguaje, sino que está relacionado con el lenguaje, desde un nivel de mayor abstracción –la realidad semiótica– con un nivel de menor abstracción, la lengua. En otras palabras, se percibe en esta forma de estratificación como el mundo social tiene una expresión lingüística, con sus significados y funciones en los textos.

Por medio de la estratificación se considera que un texto (oral o escrito) es el reflejo de las elecciones lingüísticas para producir determinados significados y su estructura abarca los niveles de organización del sistema de la lengua: grafo-fonológico (sistema de ortografía, en el caso de la escritura, o el conjunto de signos, si se refiere al lenguaje no verbal); léxico-gramatical (palabras y su disposición en las estructuras de la lengua), y semántico-discursivo (su configuración para producir significados). Estos estratos de organización deben ser comprendidos de forma interrelacionada, considerando que parten de un de mayor grado de abstracción (semántico-discursivo) a un menor grado de abstracción (grafo-fonológico). Están en interacción permanente entre sí debido a la relación de metarredundancia, principio por lo cual se entiende que "patrones de significados de un estrato o nivel que redundan en patrones de otros niveles de abstracción" (Moyano, 2014: 162). La relación de metarredundancia consiste, por lo tanto, en un modo de interpretar los patrones de cada nivel a través de sus continuas interrelaciones a lo largo de los niveles, dando origen a la definición del término "realización". Por este término, se entiende cómo un estrato más abstracto se realiza o se recodifica en el estrato inmediatamente inferior, menos abstracto (Dreyfus, Humphrey, Mahboob y Martin, 2016).

Otro principio esencial para la comprensión de la relación entre lenguaje y contexto en la conformación de textos y géneros es la noción de instanciación. Este término se refiere a la relación entre el sistema semiótico (el potencial de significados) y un texto, una de sus instancias particulares, el cual se materializa en el sistema del lenguaje (Moyano, 2014: 162). La instanciación de un texto explica el potencial de variación que se puede observar dentro de un mismo género. Es por este motivo que es graficada como una clina que traspasa el sistema semiótico –el potencial de significado–, es

influenciada y adquiere diferentes configuraciones posibles en los estratos menos abstractos hasta que se instancia en un texto de configuración específica. En palabras de Martin (2011: 116-117), dicha clina relaciona sistema y texto en una jerarquía de generalidad – al contrario de realización, cuya jerarquía se relaciona con la abstracción. Al mismo tiempo en que la instanciación relaciona sistemas culturales de significados con registro y géneros, "generaliza patrones recurrentes de significados a través de instancias como tipos de textos" (Martin, 2011:117). Las variaciones en el registro pueden representar tanto un conjunto de instancias similares bajo los cuales el texto está construido o más bien pueden representar un alineamiento del sistema sobre el cual un texto es construido (Caffarel, 2006: 8-9).

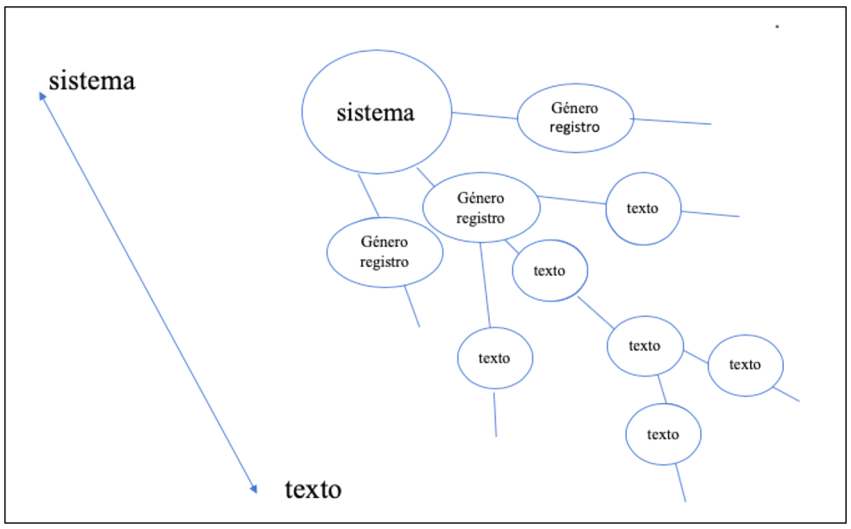


Figura 2. Instanciación, diseño nuestro basado en Moyano (2014)

Estratificación, realización e instanciación constituyen los fundamentos para el abordaje de género de la LSF. Estos principios corroboran como lengua (gramática) y significados (semántica) están interrelacionados y pueden ser explicitados a partir de la organización de las cláusulas – "las cuales reflejan la organización metafuncional" (Caffarel, 2006: 5) del texto.

La organización metafuncional se relaciona con la forma de la lengua orientada a sus diferentes funciones (Hasan, 2014: 7). Las metafunciones organizan el significado potencial de la lengua,

reiterando las conexiones entre texto y contexto. Asimismo, demuestran como la lengua construye y es construida por tres diferentes tipos de significados y según los siguientes propósitos:

Cuadro 1. Metafunciones ideacional, interpersonal y textual

Ideacional	**Interpersonal**	**Textual**
"provee los recursos semánticos para construir nuestra experiencia del mundo a nuestro alrededor" (Caffarel, 2006: 14).	"ofrece los recursos para construir, establecer y mantener relaciones sociales". (Caffarel, 2006: 13).	"provee los recursos para construir el texto, al presentar los significados interpersonales e ideacionales como información organizada dentro del texto en contexto." (Caffarel, 2006:13).
Es realizada en la cláusula por el sistema TRANSITIVIDAD.	Es realizado en la cláusula por el subsistema MODO.	Es realizado en la cláusula por el subsistema TEMA.

Para la LSF, las metafunciones están presentes de forma simultanea en el texto (Hasan, 2014: 7-8), sin que exista cualquier tipo de jerarquía entre ellas. Así, conforman un puente entre lengua y contexto, siendo que su realización correlaciona este último desde el registro. Se presentan entonces configuradas de la siguiente forma: a) los patrones lingüísticos orientados a la metafunción ideacional con el campo; b) los orientados a la metafunción interpersonal, al tenor; c) los recursos textuales y organizacionales, al modo (Hasan, 2014: 8).

La identificación de una instancia de texto en un determinado género depende del análisis de sus etapas y fases, las cuales, a su vez, provienen del análisis de múltiples patrones de elecciones lingüísticas metafuncionales en el discurso (Hood, 2011). Además, estos análisis demuestran cómo los géneros varían en función de los contextos culturales en los cuales cumplen su propósito (Paredes, 2011: 36). De esta manera, reseñas e informes de lectura, enfocados en el presente estudio, se vinculan con las experiencias de usos científicos de lenguas, las cuales son derivadas de las exigencias de producción de géneros académicos de la universidad. Desde estas producciones escritas se puede observar cómo la configuración de los géneros es definida simultáneamente por la perspectiva de representaciones particulares, prosódicas y periódicas (Hood, 2011).

3.1.1 Desde las metafunciones: sistemas de producción de significado

De forma coherente con los presupuestos de la LSF presentados, configuramos nuestra investigación a modo de abordar los significados interpersonales y textuales de reseñas e informes de lectura de aprendientes de LE, español y portugués en dos contextos universitarios. En dicha decisión, asumimos que las elecciones de los productores de textos académicos en el par de lenguas seleccionado posibilitan analizar qué patrones de significados despliegan en sus construcciones (Martin y Rose, 2008; Hood, 2010; Martin, 2019) y cómo estos se correlacionan. Para ello, describimos cómo patrones de significados revelan el desarrollo de la habilidad de escritura en las dos lenguas, al mismo tiempo en que discutimos en qué medida los aprendientes comprenden y conforman los géneros que deben producir en su proceso de formación universitaria.

Al definirse género como configuración de significados, Martin y Rose (2007: 30) proponen que el análisis de estos significados se desarrolle desde el estrato semántico-discursivo del lenguaje, puesto que sus recursos están directamente conectados con los estratos de registro y género. Dicha articulación obedece a los principios de realización y metarredundancia anteriormente descritos.

A partir de la configuración de significados desde las relaciones interestratales y teniendo como punto de articulación entre contexto y lenguaje el estrato semántico discursivo, Martin y Rose (2007) presentan una forma de identificar los patrones de realización de las metafunciones ideacional, interpersonal y textual en los recursos léxico-gramaticales seleccionados. Entiéndese de esta forma que los significados semántico-discursivos se encuentran coarticulados en el texto, es decir, con el estrato del contexto, desde la realización de las variables de registro, y con el estrato del lenguaje, desde el reconocimiento de los patrones semántico-discursivos: IDEACIÓN, CONJUNCIÓN, NEGOCIACIÓN, VALORACIÓN, IDENTIFICACIÓN y PERIODICIDAD. Cada uno de estos sistemas de significados semántico-discursivos, o patrones semántico-discursivos, puede ser identificado a partir de sus realizaciones en los estratos menos abstractos del lenguaje, léxico-gramatical y fono-grafológico.

Moyano (2014: 168) sistematiza la coarticulación de las metafunciones y los significados semántico-discursivos. Representamos a continuación su propuesta:

Cuadro 2. Género, registro y lenguaje – según Moyano (2014)

	Contexto	**Lenguaje**		
	Variable de registro	Tipo de significado	Patrones semántico-discursivos	Patrones gramaticales
GÉNERO	Campo	Ideacional	Ideación Conjunción (Relaciones lógicas)	Transitividad - Relaciones lógico-semánticas
	Tenor	Interpersonal	Negociación Valoración	Modo - Modalidad
	Modo	Textual	Identificación Periodicidad	Tema - Información

En la presente tesis, para la consecución del objetivo de describir la construcción de patrones de significados en dos géneros académicos en dos lenguas cercanas, proponemos un enfoque analítico que considera el levantamiento de los patrones semántico-discursivos del sistema PERIODICIDAD y del subsistema COMPROMISO, este último parte del sistema de VALORACIÓN.

2.1.2 La metafunción interpersonal: el subsistema COMPROMISO

Con relación a la referenciación de los contenidos de un texto-fuente, se aprecia cómo es establecido un espacio de diálogo entre la voz del productor del texto y la voz de otro autor (o autores) leído(s), cuya función principal es persuadir al lector acerca de la "autoridad" (Hood, 2010: 41) de los planteamientos y su grado de compromiso con ellos. En este diálogo, en la proyección de voces autorales, los productores de los textos despliegan significados que se relacionan con las metafunciones interpersonal e ideacional. La proyección es uno de los recursos del subsistema

COMPROMISO, perteneciente al conjunto del sistema de VALORACIÓN (Martin y White, 2005; Oteíza, 2017; Oteíza y Pinuer, 2019).

El sistema de VALORACIÓN considera la presencia de la evaluación en el discurso que se da en la interrelación de usuarios, ya sea al manifestar sus actitudes o sentimientos o más bien demostrar cómo alinean sus valores (Martin y Rose, 2007: 30). Su propósito fundamental es ofrecer una reorganización comprehensiva y sistemática de los recursos lingüísticos empleados para valorar la experiencia social considerando al lenguaje más como un conjunto para hacer significados que como reglas para ordenar estructuras (Martin y Rose 2008). Por lo tanto, la VALORACIÓN codifica significados interpersonales en los textos (Martin y Rose, 2008), permitiendo la identificación del grado de involucramiento del usuario de lengua –sus emociones y sus evaluaciones personales, enmarcadas por consideraciones éticas y sociales– con su audiencia. En el modelo del sistema VALORACIÓN de Martin y White (2005), se presentan sus tres dominios:

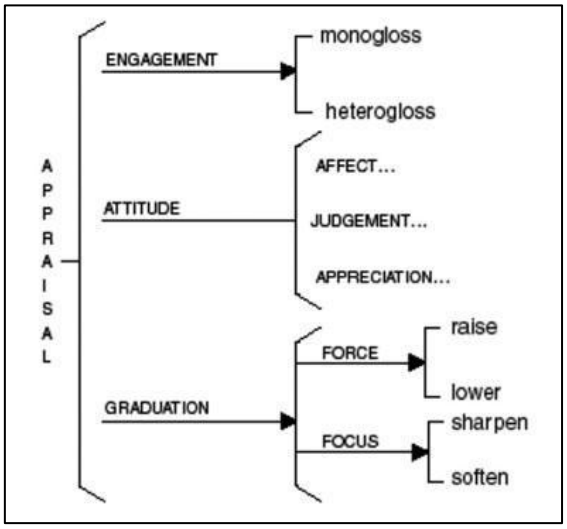


Figura 3. Sistema VALORACIÓN, desarrollado por Martin y White (2005: 38)

En la Figura 3, se aprecia la configuración del sistema VALORACIÓN en una red sistémica, una representación de la dimensión del lenguaje como sistema semiótico y su potencial de uso, según las elecciones que los usuarios realizan. Como un sistema de elecciones y potencial de significado, el lenguaje está estructurado a partir de dos ejes: el paradigmático, constituido por una serie de rasgos

comunes a partir de los cuales se crean los significados, y sintagmático, constituido por las estructuras léxico-gramaticales disponibles. Ambos ejes (o axis), en permanente interacción, ponen énfasis en el significado según el valor que las opciones poseen conforme el lugar que ocupan en estas relaciones. Para Martin y White (2005) las opciones sintagmáticas se modelan de acuerdo con las elecciones paradigmáticas, las cuales se encuentran en oposición y no en escala de valor. Esta forma de representación constituye un enfoque que privilegia una "perspectiva topológica del significado" (Martin y White, 2005: 16-17), lo que permite observar la distancia o proximidad del significado seleccionado en relación con otro. Juntamente con las dimensiones instanciación, realización y metarredundancia, el principio axial es clave para el desarrollo de los análisis en la LSF.

Desde el subsistema COMPROMISO, en el cual basamos nuestros análisis, es posible el análisis de los recursos léxico-gramaticales que conforman la postura del individuo frente a otras posturas que interactúan, interconectan en su texto. En la manifestación de su posición, el autor de un texto puede hacer ver su postura como autor de sus dichos, sin conectarse con otros, de forma monoglósica, o más bien, puede reconocer otras voces, articulándolas en su discurso y "comprometiéndose" con ellas. Este comprometimiento es basado en el desarrollo de la noción de heteroglosia discursiva de Bakhtin (1981: 324) aplicada a los desdoblamientos de la teoría de VALORACIÓN. Esta noción se fundamenta en que el discurso es dialógicamente construido y cargado de "valores", "afecto" y "actitudes".

Según Hood (2010:173) desde el subsistema COMPROMISO, es posible observar cómo se realizan las opciones que gerencian la inserción de otras voces en el discurso, así como "el potencial que estas opciones ofrecen para el alineamiento/desalineamiento del lector con otras posiciones". Este manejo de voces autorales en la construcción de un texto es una característica esencial de la escritura académica, tal como también apunta Hyland,

> la habilidad de los escritores de ofrecer una representación creíble de sí mismos y de su trabajo, invocando solidaridad con los lectores, evaluando su material y reconociendo puntos de vista alternativos es un factor definitivo de éxito en la escritura académica. Controlar el nivel de personalidad en el texto es central para mantener la interacción con los lectores y construir argumentos convincentes. (Hyland, 2004: 5)

El "control de la personalidad" en la escritura académica se da por medio de una voz que puede ser monoglósica, sin la presencia de otras fuentes que no el emisor, o heteroglósica, en que el mensaje contiene las voces de otros enunciadores.

En la producción de textos académicos, como son los géneros que la presente tesis busca comprender, monoglosia y heteroglosia tienen sus espacios delimitados por los saberes disciplinares. Esto es, los productores de los textos deben desarrollar géneros en que se espera una postura "autoral" (Schleppegrell, 2006) dialogada con sus fuentes de referencia, autores de los textos-fuente de lectura obligatoria en sus cursos. En este proceso, la evaluación se despliega por medio de la articulación de voces en el proceso de reproducción de conocimientos en una determinada disciplina, considerando que los autores de estos textos cuentan con opciones limitadas institucional y culturalmente, conformadas y legitimadas desde sus campos de especialización para demostrar los tipos de relaciones que quieren establecer en sus textos (Hyland, 2004: 21).

La heteroglosia discursiva (Bakhtin, 1981: 324) se define como la presencia del "discurso de otro en el discurso de otro, en otro lenguaje", cuya pretensión es autoral, aunque de forma refractada. El autor sostiene que es un discurso de doble voces, doble significados y doble intensiones (Bakhtin, 1981: 324). Estas voces se conectan, se encuentran y permiten el diálogo. En los discursos, la heteroglosia revela los propósitos de quien habla y los propósitos reflejados de otro(s). Para Oteíza (2009: 220), "los enunciados siempre expresan la actitud del hablante hacia enunciados ajenos", permitiendo que se observen, desde las materializaciones léxico-gramaticales, procesos de referenciación de otras voces y las "atribuciones de valor que reciben en el texto".

Matthiessen, Lam y Teruya (2010: 165) explican que la proyección de voces autorales consiste en la representación del contenido lingüístico en otro como ideas, en cláusulas mentales de percepción, o locución, en cláusulas verbales de decir. Desde el punto de vista de Moyano, (2015: 147-148) esta posibilidad de representación es, en realidad, su potencial de "representación de la representación lingüística de la experiencia". En los textos, sobre todo, del ámbito académico, este proceso se materializa por medio de las citas y el reporte de informaciones contenidos en otras fuentes de referencia constituyen recursos por medio de los cuales se aborda la proyección. Por medio de estos

recursos, se perciben funciones distintas. De acuerdo con Hood (2010: 41), esta inclusión de voces en los textos académicos posibilita al autor del texto controlar el "impacto persuasivo del discurso", tanto al representar posturas con las cuales no necesariamente concuerda o debiera comprometerse, como al adicionarlas con la intención de ofrecer una "fuerza autoritaria" a la posición que presenta en su texto.

Para Martin y White (2005: 102-103), la heteroglosia comprende el reconocimiento de alternativas dialógicas en el discurso, es decir, referencias explícitas a aseveraciones de otros, voces externas que se incluyen y presentan sus puntos de vista. Teniendo presente estos recursos y su función, los referidos autores proponen su análisis y clasificación en dos categorías: la expansión dialógica y la contracción dialógica. La distinción entre estas categorías se basa en el hecho de que su presencia en el discurso explícitamente permita o restrinja el diálogo con voces o posiciones alternativas.

Oteíza y Pinuer (2019: 223) ejemplifican recursos léxico-gramaticales que permiten la observación de la construcción heteroglosia en los textos:

> "las orientaciones heteroglósicas de contracción dialógica podrían realizarse a través de recursos de polaridad, de oposición, de contraexpectativa, de modulación y de procesos mentales (cognitivos, de percepción y afectivos) y procesos verbales. La orientación heteroglósica de expansión dialógica puede realizarse a través de recursos de modalización, proyecciones mentales y verbales, así como la inserción directa o indirecta de otras voces en el discurso."

En términos de expansión dialógica, las opciones definidas por Martin y White (2005) incluyen los siguientes dominios semánticos:

a) consideración: se refiere a formulaciones en que la voz autoral indica su posición, pero remarca que esta es solo una entre diversas posibilidades (Martin y White, 2005: 104). En esta opción, es común que se conformen estructuras de modalización, que pueden revelar al mismo tiempo funciones experiencial e informativa. Incluye como subcategorías el análisis de formulaciones que indican probabilidad, apariencia y rumor.

b) atribución: se refiere a estructuras que pretenden "disociarse de las voces autorales internas del texto por atribución a alguna fuente externa" (Martin y White, 2005: 111). Pueden ser identificadas en dos subcategorías: reconocimiento, al reportar otro(s) autor(es) y/o discurso(s) y distancia, en que se observa un distanciamiento explícito entre la voz autoral y el material que se le atribuye (Pascual y Unger, 2010: 269).

En términos de contracción dialógica, las opciones definidas por Martin y White (2005:117-118) consideran los siguientes dominios semánticos:

a) refutación: se refiere a formulaciones en que determinada alternativa dialógica es rechazada, suplantada o considerada no aplicable. Incluye como subcategorías: negación, rechazo y contra-expectativa (explicitadas por medio de formulaciones adversativas);

b) proclamación: se refiere a formulaciones que indican que alternativas dialógicas son confrontadas. Incluye como subcategorías, acuerdo (el autor considera válida y correcta determinada posición externa), pronunciamiento (involucran el énfasis y/o la intervención explícita de la voz autoral) y respaldo (según el alineamiento de las ideas del autor y de sus otras fuentes).

La figura a continuación representa la clave valorativa para la heteroglosia discursiva en el subsistema COMPROMISO:

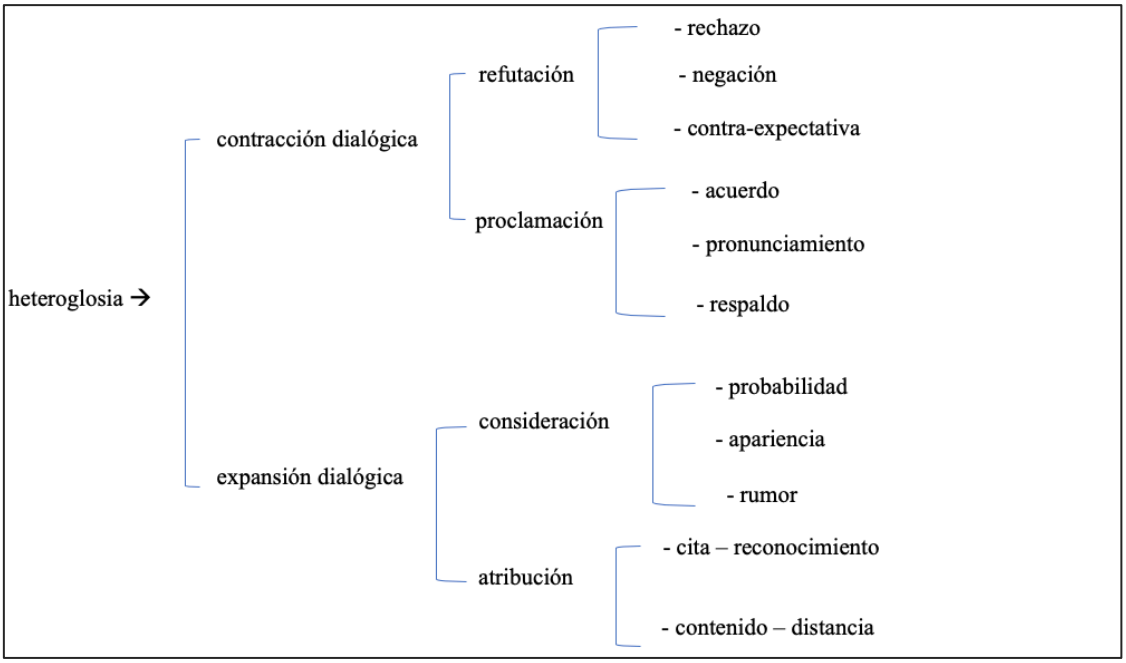


Figura 4. Red sistémica del subsistema COMPROMISO en la conformación de la heteroglosia discursiva, adaptación nuestra de la propuesta de Martin y White (2005:134)

Según Moyano (2015: 147), el estudio de los recursos de proyección posibilita tanto el análisis de significados interpersonales "para la construcción de sujetos cognoscentes" como también la observación de "la negociación de significados ideacionales para la construcción del nuevo conocimiento a través de los recursos lingüísticos y discursivos desarrollados en los diferentes grupos disciplinares". Tal postura es encontrada también en Araújo (2007: 53), para quien la proyección tiene las funciones experiencial e interpersonal, además de la función lógica, pues puede ser reconocida en las representaciones del habla y del pensamiento de los usuarios, así como marcar la actitud de quienes relatan o referencian otros textos. Este mismo autor afirma que las realizaciones de proyección cuando fundamentadas en el estatus de la fuente (verdad o "autoridad"), permiten atribuir mayor o menor credibilidad al significado proyectado.

Hood (2010: 180) retoma a Halliday y Matthiessen (2004: 443) para presentar la proyección desde la LSF a nivel gramatical. Para estos autores, la proyección es una "representación de un contenido en otro". Este contenido puede ser referenciado tanto por medio de cláusulas que proyectan pensamientos o ideas a través de procesos mentales, como por cláusulas conectadas por relaciones lógico-semánticas

a partir de palabras o locuciones para referirse a procesos verbales. En el cuadro a continuación, ejemplificamos con datos de nuestro corpus la realización léxico-gramatical de la proyección:

Cuadro 3. Ejemplos de realización de la proyección

Realización léxico-gramatical	Ejemplo
Proceso verbal	se trata de capítulos de pocas páginas que enseñan y ejemplifican
Proceso mental	Se cree que la mayoría de las veces la imprecisión…
Proceso relacional	La obra en general es de fácil entendimiento y breve
Circunstancia de ángulo	Según lo afirmó Andrew Walker, en 1998, en un estudio que realizo a 12 niños
Adjunto modal	esto quiere decir que es posible utilizar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar los propios conceptos
Nominalización	la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción

Al observarse los significados interpersonales desde los procesos de proyección en reseñas e informes de lectura analizados en la presente tesis, buscamos entender cómo la producción de significados aporta a la comprensión de la interrelación entre L1-LE en el desarrollo de la biliteracidad avanzada. Dichos textos son abordados como "encargos pedagógicos" que deben vincularse con textos-fuente, como una construcción que reconoce la veracidad y/o la cientificidad de los planteamientos que reproduce, al mismo tiempo en que proporciona un "diálogo" entre autores. Constituyen, desde la limitación de sus contextos, la instanciación de dos géneros académicos. En movimientos de referenciación al texto-fuente en una producción académica personal, podemos observar tanto la preocupación en reproducir contenidos y elaborar afirmaciones propias en L1 y en LE que deberán demostrar la comprensión de su autor acerca de lo leído. En contextos académicos, tanto la disposición del contenido aprendido en L1 y en LE como el proceso dialógico con lecturas previas y su conformación en géneros de acuerdo con el propósito pedagógico de la tarea encargada –la evaluación– constituyen aspectos que merecen ser analizados en estas producciones.

2.1.3 La metafunción textual: el sistema PERIODICIDAD

Desde el subsistema PERIODICIDAD, se analiza el flujo de información de un texto, es decir, el modo en que los significados son empacados (Martin y Rose, 2007: 188) para los lectores: qué esperar de un texto, qué elementos están disponibles para atender a esta expectativa y cómo se consolidan los significados desplegados. Su característica como subsistema semántico está relacionada con la planificación y organización textual, con la función de predecir significados en cada fase del discurso por medio del control sobre las informaciones nuevas presentadas. Para su análisis, las nociones de temas y remas fundamentan las interacciones, marcando una la alternancia entre datos conocidos y por conocer. Por lo tanto, presentar elementos que predicen informaciones y ofrecer elementos nuevos que aportan a estas informaciones constituyen los focos de un análisis desde este subsistema:

> En cuanto a la PERIODICIDAD, mientras más planificado y editado sea un texto, mayores son las probabilidades de que incluya Temas y Nuevos de distinto nivel, y mayores son las razones para considerar que se trata de un texto que se organiza en torno a sí mismo (en oposición a un texto que se despliega en relación con, y por tanto en función de, la actividad no verbal en la que el lenguaje cumple algún papel)… (Martin y Matruglio, 2014: 194).

La LSF sostiene que, en todas las lenguas, las cláusulas están organizadas de modo a constituir un mensaje (Halliday y Matthiessen, 2004: 64). Por este motivo, cada cláusula presenta un determinado tipo de organización que le sirve al discurso y, al mismo tiempo, contribuye a la forma en que este fluye. Las distintas cláusulas logran constituirse como mensaje según la disposición de sus dos partes principales: el punto de partida del mensaje, el tema, considerando que los mensajes usualmente parten de informaciones conocidas, y lo que se dice sobre este, el rema (Halliday y Matthiessen, 2004: 64-65).

De esta manera, como un mensaje, las cláusulas están caracterizadas por la alternancia entre informaciones “dadas” o conocidas e informaciones “nuevas”, las cuales desarrollan las primeras. Dicho proceso es lo que caracteriza la progresión temática. En esta se aprecia que el punto inicial de la cláusula contiene, en general, el dato conocido, según Martin y Rose (2007: 177), cuyas funciones varían entre establecer la conexión entre la cláusula que está en desarrollo y las que la preceden,

reiterar el tema/tópico del texto y aportar al proceso de predicción de información que será entregado por el rema (Fuzer y Cabral, 2014: 131).

De forma general, el tema, cuando se encuentra en posición inicial, es reconocido como el sujeto de una oración y recibe la denominación de tema no marcado. Esta es una de las configuraciones más frecuentes del tema, la cual es la realizada por un grupo nominal que indica un participante (Halliday y Matthiessen, 2004: 67). A pesar de ser esta una posibilidad, los temas suelen ser realizados también por un grupo adverbial o un grupo preposicionado, siendo denominados temas marcados por su carácter "más prominente y más atípico" (Martin y Rose, 2007: 191). A continuación, tomamos de nuestro corpus ejemplos de temas marcados y no marcados en relación con sus respectivos remas:

Cuadro 4. Ejemplo de análisis de Progresión temática-remática en la presentación del texto-fuente

Progresión temática en la presentación del texto-fuente

	Tema		**Rema**	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT1C	En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson		verbal: exponen	la metáfora comprendida en la cotidianidad como conceptos mediante los cuales vivimos
		Estos	verbal: poseen	una sistematicidad a fin de destacar u ocultar información al respecto de alguien o algo
		La obra en general	relacional: es	fácil entendimiento y breve, con capítulos cortos que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora
		el libro	relacional: está	dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto.

En cuanto a la presentación de información, desde la estructura discursiva, el enfoque en los significados textuales por medio del análisis de la progresión temática revela cómo el texto se sostiene como una "unidad semántica" (Gaido, 2015: 80). Martin y Rose (2007: 26) establecen que estos significados están relacionados con un tipo de estructura periódica que organiza el significado en "olas de información". En esta metáfora, los autores sugieren que, en cada cláusula, hay un pequeño pulso de información que se acumula y articula con otros pulsos, conformando una ola de mayor extensión. Combinaciones de informaciones orientan la estructura textual de modo a permitir que el lector identifique las interrelaciones entre cláusulas, párrafos, títulos y subtítulos.

La observación de los patrones de significados semántico-discursivos de PERIODICIDAD está directamente relacionada con la progresión temática. En este análisis, el "ritmo" del discurso puede ser descrito a partir de su estructura organizacional –el discurso como "pulsos de información" (Martin y Rose, 2007: 31) que propician la predicción, el acúmulo y la consolidación de información necesaria para la comprensión del texto como un todo.

El principio de progresión temática es reflejado en patrones jerarquizados de fases del discurso, tanto en términos predictivos como retrospectivos. Por un lado, la predicción de información queda a cargo de hiper-Temas y macro-Temas; por otro lado, el acúmulo y la consolidación de esta se encuentran en los hiper-Nuevos y macro-Nuevos. Al observarse estos pulsos de información, Martin y Rose (2007: 195) resaltan que la escritura tiende a ser más predictiva, lo que explica la mayor presencia de macro e hiper-Temas. Estos autores sintetizan la diferenciación entre patrones de desarrollo de textos a través de la siguiente figura:

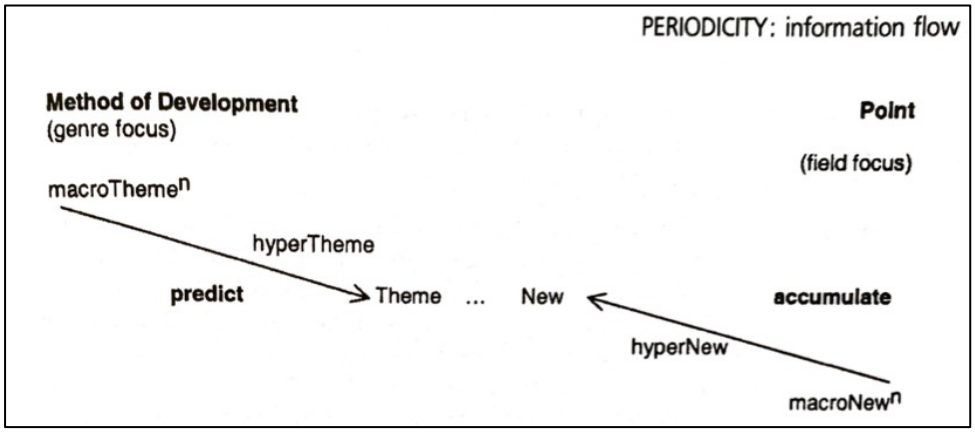


Figura 5. Movimientos Temas y Nuevos en el discurso (Martin y Rose, 2007:199)

En la predicción de información, los macro-Temas se encuentran a nivel más alto. Su principal rol es anunciar cómo será el desarrollo de la información y predecir los hiper-Temas.

Los hiper-Temas están representados por la oración (o grupo de oraciones) introductorias (en general) de un párrafo que reúnen patrones de interacción semántico-discursivos reconocibles por medio de elementos léxico-gramaticales y de la selección de temas en las oraciones siguientes. El término guarda relación con la manera en que "informaciones sucesivas están relacionadas con precedentes" (Ravelli, 2004: 112). Entre sus funciones, según Ravelli (2004), están su potencial de conexión retrospectivo y prospectivo con el contenido referido en el texto. El autor también señala otra particularidad de los hiper-Temas: sus patrones léxico-gramaticales y relacionales varían conforme su uso en las distintas áreas del conocimiento.

En la consolidación o acumulación de información, los hiper-Nuevos y macro-Nuevos indican los niveles más altos de información nueva. Martin y Rose (2007: 196) refuerzan que estos patrones no pueden ser considerados "síntesis" o "paráfrasis" de hiper-Temas o de macro-Temas. Su rol es precisamente "llevar el texto a un nuevo punto", al cual solo se llega acompañando el flujo de información acumulado y parafraseado a lo largo de los demás patrones de organización discursiva.

Al enfocarse la estructura discursiva, se configuran tanto modelos de análisis como también parámetros de evaluación de la habilidad de los autores para construir sus textos (Paredes, 2011; Gaido, 2015). Se admite que la escritura es una actividad que requiere "planificación, jerarquización y organización de la información" (Gaido, 2015: 81). Además, de acuerdo con Ravelli (2004: 104), se reconoce la interdependencia entre la habilidad de escritura académica y la estructuración de contenidos a nivel lógico-semántico.

Estos tres aspectos relacionados con el desarrollo de la estructura discursiva son de especial interés para el enfoque de la presente investigación. En nuestro corpus, analizamos la biliteracidad avanzada por medio de la producción de dos géneros académicos. Los "autores" de estos textos deben demostrar que logran organizar y referenciar la información leída, es decir, el dominio de los contenidos. En esta tarea, además de tecnicidad y abstracciones esperadas a nivel léxico-gramatical, la complejidad de la producción se relaciona también con la forma en cómo los patrones semántico-discursivos aportan a la instanciación de los géneros solicitados.

3.2 La noción de literacidad avanzada desde la perspectiva de la LSF

La literacidad avanzada es referida en los trabajos de Schleppegrell y Colombi (2002) como la habilidad de producir significados por medio de la lectura y de la escritura requeridas a niveles institucionales y educacionales –ya sean secundarios o terciarios– para la participación de los individuos en un amplio espectro de interacciones sociales (profesionales, académicas, técnicas, burocráticas, institucionales). Por lo tanto, se vincula con el lenguaje abstracto y se encuentra en desarrollo permanente para el individuo (puesto que se insertan en un contexto de cambios continuos en las formas de producir y comprender el discurso) como una habilidad en construcción que involucra tanto el sujeto como la sociedad. Las referidas autoras resaltan aún que la literacidad avanzada depende del control de una gama de recursos semióticos, así como de las "expectativas sociales y lingüísticas" relacionadas con la participación de los individuos en las diversas posibilidades de configuración de las interacciones en las que participan (Schleppegrell y Colombi, 2002: 1-2).

Scarcella (2002: 210-211) define la literacidad avanzada como el dominio competencias variadas e interrelacionadas referentes a la lectura, escritura, comprensión lectora y producción oral. Como se trata de un desarrollo de competencias comunicativas lingüísticas y metalingüísticas, las habilidades avanzadas comprenden tanto la decodificación como actividades complejas ("*higher-order thinking*"), por ejemplo, conceptualizar, inferir, inventar y testear. Para el autor, fundamentado en estudios anteriores de Celce-Murcia (2002), la gramática consiste en el componente clave de la literacidad avanzada, pues les permite a los usuarios seleccionar recursos para producir textos adecuados a una situación y de acuerdo con los propósitos comunicativos esperados. En su trabajo, Scarcella (2002: 211) relaciona una serie de competencias lingüísticas y metacognitivas asociadas a las habilidades "avanzadas". En el cuadro a continuación, sintetizamos y traducimos al español algunas de estas competencias descritas por Scarcella (2002):

Cuadro 5. Síntesis de competencias lingüísticas y metacognitivas asociadas con la literacidad avanzada según Scarcella (2002)

Resumir textos, usando pistas lingüísticas para interpretar e inferir la intención del autor.	Reconocer usos agramaticales o inadecuados en el lenguaje escrito y hacer correcciones a nivel gramatical.	Analizar textos, evaluando el uso de la lengua por el autor según los propósitos retóricos o estéticos, la expresión de perspectiva, modo, etc.

Usar recursos gramaticales para combinar oraciones a modo de garantizar su coherencia y cohesión.	Extraer significado e información de los textos y relacionarlos con otras ideas e informaciones.	Componer y escribir un texto bien desarrollado y fundamentado.
Evaluar evidencias y argumentos presentados en el texto y criticar su lógica.	Extraer información precisa de textos escritos y desplegar estrategias para solución de problemas según la información proporcionadas por el texto.	Reconocer y analizar convenciones textuales usadas en varios géneros, según propósitos específicos.

Tal como en todos los procesos de desarrollo, las expectativas de cambios en los usos del lenguaje son clave para la noción de literacidad avanzada. Christie (2002) destaca nuevamente el rol de la gramática en este proceso. Tecnicidad y abstracción constituyen elementos claves en el contacto de los usuarios con nuevos tipos de textos (Matthiessen, 2006; Klein y Unsworth, 2014; Humphrey, 2017). Para estos nuevos contextos y propósitos de uso del lenguaje, se requieren habilidades lingüísticas y metalingüísticas para el reconocimiento de las particularidades del discurso y de su registro.

Byrnes (2006) sostiene que la literacidad avanzada se vincula con contextos instruccionales, en donde se encuentra "tematizada". Por esta relación, frecuentemente es sinónimo de un desempeño discente y docente propio del ámbito académico, puesto que en este escenario se propician interacciones que crean el desarrollo del aprendizaje fundamentado en el desarrollo de un lenguaje especializado. Su definición es justificada desde la fundamentación teórica de la LSF, según la cual el lenguaje es la base del aprendizaje y ha sido enfocada desde diversas investigaciones a partir de los modelos de análisis de género y en la pedagogía basada en géneros. Byrnes (2006) señala que las expectativas en cuanto a la literacidad avanzada –o el aprendizaje de habilidades avanzadas– por parte de los estudiantes involucran el proceso de concientización acerca de la construcción de significados como consecuencia de las elecciones de los recursos lingüísticos, "en todos los niveles de aprendizaje, tanto orales como escritos".

Contraria a la idea de que las habilidades avanzadas de lengua son un privilegio de estudiantes universitarios, Byrnes (2006) aboga que debería ser este el objetivo de aprendizaje de lenguas en general. Su argumentación se alinea con las ideas de Schleppegrell y Colombi (2002), considerando que los requerimientos para el uso de lenguas y la producción de significados son tanto individuales

como sociales – ya sea a nivel profesional, a nivel tecnológico u otros ámbitos de interacción en permanente construcción. Se trata, para Byrnes (2006: 3), de una habilidad que requiere de un abordaje pedagógico, el cual se vincula con el estudio de una gama de textos que podrían capacitarlos a desarrollar una "meta-consciencia diferenciada sobre las consecuencias de elecciones hechas en y para construir situaciones comunicativas particulares".

Al tener su relación con contextos educacionales, la literacidad avanzada se conecta con particularidades del lenguaje destacadas por Hood (2010: 4-5). Para esta autora, el lenguaje académico "recontextualiza experiencias de observación desde el mundo cotidiano y del sentido común en un mundo de abstracción y/o significados tecnicalizados" (Hood, 2010: 4). Además, los textos académicos varían según sus campos disciplinarios, conformando patrones de representación, producción y reproducción del conocimiento, constituyendo este aspecto también un desafío para su expresión y reconocimiento de aspectos lingüísticos propios (Hood, 2004; 2010; Schleppegrell, 2004; Hyland 2004; Starfield, 2004; Ravelli, 2004).

De modo particular, los géneros académicos o científicos son caracterizados por el acercamiento a la selección de recursos lingüísticos formales, pertenecientes al dominio de la escritura, los cuales se alejan de elecciones vinculadas con los recursos coloquiales/conversacionales (Schleppegrell, 2004: 174). Moyano (2018: 244) se refiere a que, además del uso de vocabulario técnico específico de determinada área, los géneros académicos configuran los recursos gramaticales y discursivos para garantizar la abstracción, la valoración del conocimiento construido y para la construcción del diálogo en / con otras posturas relacionadas con el texto. En este caso, la producción de significados se da por medio de la selección y del uso de "aspectos lingüísticos particulares" (Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998: 475), como son, por ejemplo, el empleo de cláusulas incrustadas, el mayor dominio en el uso de la subordinación y de la nominalización. Para Ortega (2015) y Mazgutova y Kormos (2015) los recursos que garantizan mayor complejidad estructural a la producción discursiva en contextos de literacidad avanzada atienden a la necesidad de producir tipos de significado requeridos para referenciar determinados contenidos en determinados discursos. Asimismo, dicha complejidad "debe ser considerada en relación con el género y a las demandas comunicativas de las tareas específicas requeridas", como es el caso de la producción de géneros académicos (Mazgutova y Kormos, 2015: 4).

Rose (2004) señala dos de los desafíos que los géneros académicos poseen tanto para su enseñanza como para su aprendizaje: el primero está relacionado con el uso del lenguaje especializado (términos, conceptos) específico del campo disciplinar, el cual se distancia del lenguaje diario. El segundo desafío se refiere a que los patrones de lenguaje usados tienen consecuencias directas en la comprensión de la lectura y en la producción académica de textos escritos dentro de las disciplinas.

En el caso específico del contexto de la presente tesis, la complejidad involucrada en el desarrollo de la literacidad en LE parte por su presencia en el currículo institucional, la cual apunta a una separación entre el aprendizaje de lengua –vinculado, inicialmente, con situaciones y funciones comunicativas típicas de los usos coloquiales– y los usos especializados de esta LE, los cuales quedan relegados a los contextos instruccionales cuyo objetivo es el desarrollo de las capacidades lingüísticas en niveles académicos (Byrnes, 2006: 2).[3] Además, y tal como plantean Mazgutova y Kormos (2015:4), hay un movimiento circular entre el desarrollo de la proficiencia en LE que considera y se apoya en el desarrollo de las habilidades avanzadas de escritura, al mismo tiempo en que este último informa dicha proficiencia.

3.3 De la LSF al desarrollo de la noción de biliteracidad

Esta tesis se basa en el referencial teórico de la LSF por cuatro razones principales. La primera es la posibilidad que esta teoría presenta para comprender las elecciones lingüísticas desde sus funciones e

[3] Merecen destaque, aunque distantes del referencial de la LSF, el desarrollo de investigaciones aplicadas a contextos de L1 que sistematizan los supuestos de la literacidad/alfabetización académica. Tal es el caso de Carlino (2003; 2004; 2013), desde el contexto argentino, quien define el término como "conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas" (Carlino, 2003: 410) que facilitan a los estudiantes su participación en las actividades de producción y análisis de textos propios del contexto universitario. Además, trabajos en el contexto chileno, como Parodi (2010; 2015) y González e Ibáñez (2017) han aportado a la definición del concepto y de sus prácticas. Desde Brasil, Motta-Roth (2001) y Motta-Roth y Hendges (2010), Ferreira y Lousada (2016), Barzotto (2005; 2016). En común, estos estudios han destacado el desarrollo de la escritura como un proceso continuo dependiente de la experiencia con los textos, de la interacción entre las habilidades de lectura y de escritura, y de la apropiación de formatos de discurso convencionalizados científicamente y requeridos por las instituciones superiores.

interacciones con el contexto, lo que nos permite comprender los textos académicos de nuestro corpus desde su instanciación como géneros y desde los patrones de significado que comparten en el par de lenguas español-portugués. La segunda razón se refiere al desarrollo de una teoría de género y sus implicaciones pedagógicas para el desarrollo de la escritura, sobre todo con la explicitación de los recursos lingüísticos que cada configuración presenta, según su contexto de producción. Como tercera razón, las nociones de lengua, contexto y género dan origen a un modelo de análisis para el abordaje de los significados semántico-discursivos a partir de configuraciones léxico-gramaticales más allá del nivel oracional. Por ello, en la presente investigación, asumimos que las interacciones lingüísticas comunes entre español y portugués no son suficientes para describir cómo la habilidad de escritura se desenvuelve en contextos universitarios. Finalmente, con la noción de semiogénesis, entendemos el estudio del lenguaje como parte del desarrollo del individuo (Martin, 2011), en un proceso multidimensional; por este motivo, buscamos con nuestra investigación describir cómo prácticas de escritura en continuas reconfiguraciones del contexto y del registro académico revelan el desarrollo lingüístico de los usuarios. En la LSF, esta noción nos permite observar transformaciones e interacciones en las lenguas como sistemas, desde los usos coloquiales, propios de la oralidad, en usos formales escritos como un proceso de producción de significados según los contextos en que se involucran. Todas estas justificaciones se alinean con la noción de biliteracidad y biliteracidad avanzada. En particular, podemos observar el potencial de desarrollo de la biliteracidad avanzada en función del incremento de la habilidad de escritura en contextos especializados. De esta forma, el marco de la LSF y los estudios acerca de la biliteracidad avanzada dan forma a la presente investigación y están relacionados para describir las interacciones entre español y portugués como LE en dos contextos universitarios. El siguiente apartado contempla algunos de los principales estudios acerca de la biliteracidad.

3.3.1 Biliteracidad: definiendo el concepto

El concepto de biliteracidad tiene sus primeras referencias en los fines de la década de 1980 con los trabajos de Nancy Hornberger. En aquel momento, esta investigadora estadounidense buscaba

articular los estudios que relacionaban literacidad y bilingüismo[4] con el propósito de comprender cómo las políticas lingüísticas eran implementadas para atender a niños y jóvenes inmigrantes presentes en contextos educacionales norteamericanos. Así, sus investigaciones anudaban teorías lingüísticas y sociolingüísticas con el desarrollo de perspectivas multilingües y multiculturales aplicadas a la educación. Los trabajos que enfocaban la biliteracidad despuntaban como alternativa a la mirada monolingüe a los procesos de lectura y de escritura de los contextos educacionales, los cuales tenían – y todavía tienen– el poder de permitir o impedir el traspaso de conocimientos y habilidades letradas que los aprendientes desarrollan en una lengua a otra.

Por biliteracidad se entiende "cualquier instancia en que la comunicación ocurre en dos (o más) lenguas en o en torno de la escritura" (Hornberger, 1990: 213). Esta definición puede ser aplicada tanto en referencia a individuos, a prácticas de interacción, a programas lingüísticos, a situaciones o a comunidades de usuarios de lengua (Hornberger y Skilton-Sylvester, 2000: 96-98). Por esta razón, para discutir este concepto, Hornberger (1989: 276) se refiere a contextos de biliteracidad. Su argumento se basa en que, tal como ocurre cuando se habla de literacidad, para la biliteracidad son los contextos de uso que la conforman, permiten su descripción y conceptualización. En vista de esto, los estudios destacan la existencia de, por lo menos, tres dimensiones interrelacionadas que deben ser consideradas en la comprensión del concepto y que se aplican a cualquier tipo de investigación que pretenda enfocarlo: los contextos referentes a los niveles de interacción entre los usuarios y el nivel funcional que las lenguas involucradas cumplen; los usos oral y letrado (también observados desde la valoración de los lenguajes estándar y no-estándar) de las lenguas involucradas y el rol de los individuos que transitan por perspectivas monolingües-bilingües, sus elecciones y las funciones que reconocen para el empleo de sus repertorios lingüísticos.

[4] A pesar de que en esta tesis no abordemos el bilingüismo de forma aislada del concepto biliteracidad, hemos revisado investigaciones que lo conceptualizan y lo caracterizan desde la psicolingüística. Por ejemplo, De Groot (2010) presenta una minuciosa clasificación según la cual los individuos pueden ser considerados bilingües, abarcando tanto la competencia en las lenguas, como el grado de proficiencia, en especial en la segunda lengua, y la edad de adquisición. A su vez, Bialystok y Craik (2015) apuntan a los impactos del bilingüismo en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los individuos, usando para ello métodos experimentales (tareas de relación e identificación). Ambas investigaciones describen procesos de comprensión y de producción bilingües, sin embargo, su enfoque cognitivista deja de lado las variables contextuales, precisamente el aporte de Hornberger (1989) para la comprensión del concepto de biliteracidad.

Los contextos de bilingüismo están referidos en las investigaciones con la consideración de que los usuarios de más de una lengua reconocen la existencia de "dominios de usos" en determinada comunidad (Grosjean, 2012: 7), los cuales están delimitados por las funciones que estas lenguas cumplen socialmente (Ortega, 2015). Esta misma premisa es utilizada para la caracterización de la biliteracidad, tal como se observa en Hornberger (1989: 280): "mientras que individuos bilingües eligen emplear una lengua de acuerdo con funciones y usos específicos, individuos monolingües prefieren elegir estilos de lengua en los mismos contextos". Desde esta perspectiva funcional de dominios lingüísticos asumida por las investigaciones en torno a la biliteracidad, se afirma que su desarrollo comprendería un análisis de usos de variedades lingüísticas coloquiales o estandarizadas y sus vínculos con la enseñanza, el aprendizaje y los contextos de interacción de segundas lenguas o de lenguas extranjeras (Hornberger, 1989: 279).

En los contextos educacionales, el término biliteracidad ganó impulso a partir de cuestionamientos realizados en base a los estudios de sobre las relaciones de poder en la sociedad y la noción de "capital social", propuesta por Pierre Bourdieu. Para explicarla, Hornberger (1989) muestra cómo las relaciones de poder que moldean el surgimiento de valoraciones sociales a distintos aspectos de la vida en sociedad, tales como, objetos, símbolos, relaciones, interacciones, entre otros, los cuales conforman lo que se aprecia como "capital social". Las valoraciones sociales se dan por medio del lenguaje, asumiéndose que las imposiciones a lugares y contextos son definidas socialmente al (re)producir los discursos correlacionados con la adquisición del capital simbólico y cultural, a saber: lenguaje, conocimiento y estatus. Estas relaciones han sido enfocadas desde la mirada educacional en reflexiones sobre los usos del lenguaje dentro y fuera de las salas de clase, las cuales, a su vez, derivaron en percepciones sobre los valores culturales y sociales construidos sobre la lengua y sus usos. El potencial de investigar los contextos educacionales a partir de esta mirada se convirtió entonces en el punto inicial para el desarrollo de la teoría sobre biliteracidad, que nace con la descripción de las prácticas de diversidad lingüística reunidas en torno de la literacidad, de la evaluación crítica de los usos de las lenguas que revelan la voz de los aprendientes en cuanto a las posibilidades y necesidades de mantener o desarrollar otra(s) variedad(es) (Hornberger, 1989: 100).

Uno de los estudios que propone la articulación entre estos supuestos y la biliteracidad es el desarrollado por Gentil (2005). Este autor canadiense discute las razones por las cuales estudiantes

universitarios bilingües eligen desarrollar sus habilidades de escritura académica en su L1 o en su L2, al mismo tiempo en que están enfocados en el aprendizaje de este recurso para sus vidas académicas y profesionales. En su investigación, cuestiona los contextos y los desafíos para la alfabetización bilingüe, tomando como referencias temáticas de dominación lingüística, el inglés como lengua franca, globalización y resistencia lingüística. Además, discute cómo los contextos disciplinarios e institucionales proporcionan oportunidades y desafíos para la participación individual y de interacción con la biliteracidad. Los participantes de su estudio evaluaban constantemente el valor de los usos de las lenguas de sus repertorios en estos contextos de posibilidades y limitaciones, teniendo en cuenta sus intereses, situaciones, aspiraciones y obligaciones. Sus experiencias como individuos biletrados dependían, sobre todo, de sus apreciaciones del capital lingüístico del francés – la lengua en que tenían sus interacciones sociales– y de su área de especialidad, el inglés –la lengua de instrucción y del conocimiento.

Desde un análisis sociológico de las interacciones, Hornberger (1989: 278) asumió que la biliteracidad está relacionada con "contextos de relaciones de poder desiguales", es decir, o se privilegia la literacidad en una de las lenguas que el usuario conoce o esta se convierte en una habilidad especializada en funciones. De esta forma, entre las diversas posibilidades de configuraciones de escenarios de desarrollo de la biliteracidad, Hornberger incluyó en las discusiones sobre este concepto el análisis de políticas lingüísticas implantadas en países como Ecuador, Perú y Bolivia. Sus trabajos entre los años 1988 y 1990 y en 2000, desde una perspectiva interdisciplinar entre sociología, antropología y lingüística, enfocaban el trato a las variedades no estándares y la enseñanza del español para indígenas en los países andinos mencionados. Además, consideraba la forma en que estos países intentaron garantizar "voz y agencia" a los hablantes de lenguas indígenas, promulgando políticas lingüísticas que fomentaban la educación bilingüe e intercultural (101).

De forma incipiente, en 1989, Hornberger desarrollaba sus estudios acerca de la biliteracidad con la descripción de escenarios educativos en Estados Unidos. En sus trabajos, esta autora reportaba contextos variables entre la preocupación por el desarrollo de la literacidad en la primera lengua de los estudiantes, a lo menos de forma transitoria en los programas de acogida bilingües de algunas escuelas, y la omisión de cualquier tipo de relación entre el inglés y otras lenguas. Su propósito se concentraba en cuestionar cómo el conocimiento y habilidades relacionadas con la literacidad en una

lengua podrían ser incorporados (o eran impedidos de desarrollarse) en otra lengua dependiendo de las políticas educacionales vigentes. Sus reflexiones incluían la relación entre los contextos bilingües –de las interacciones orales– y el desarrollo de la literacidad en escuelas públicas que debían recibir a un gran número de estudiantes que no tenían el inglés como primera lengua, al mismo tiempo en que utilizaban dos o más lenguas para su comunicación diaria. Según la autora, en 1992, los usuarios de lenguas minoritarias eran atraídos e integrados a un sistema educativo que omitía el desarrollo de la literacidad en dos lenguas en favor de un uso monolingüe en las prácticas educativas. De esta forma, los estudiantes desarrollaban la literacidad en inglés (la L2) en la escuela, pero las prácticas lingüísticas escolares los inhibían a la hora de desarrollar su lengua de herencia (Hornberger, 2010:101-102).

Es esta dimensión personal involucrada en la descripción de contextos de biliteracidad reenfocada por Casanave (1998). Este autor destaca que dichos contextos incluyen no sólo los aspectos físicos o materiales y las configuraciones visibles en los cuales las personas se dedican a la comunicación en las lenguas dentro o en torno a la escritura, sino también las perspectivas u orientaciones personales, subjetivas e intersubjetivas desde dónde cada individuo evalúa y responde a las interacciones. A medida que se orientan dentro de estos contextos sociales e institucionales de la alfabetización bilingüe, descubren posibilidades y oportunidades para negociar su identidades personales y sociales como miembros de las comunidades lingüísticas, culturales y académicas.

En los desdoblamientos de la teoría de biliteracidad y teniendo en cuenta su vinculación directa con los contextos formales de educación, Hornberger (1989: 273) elige abordar este concepto considerando sus múltiples dimensiones, un “continuo de aspectos” que caracterizan la interconexión entre las dimensiones y contextos involucrados en los estudios sobre biliteracidad. Su modelo de desarrollo teórico se titula “Modelo de biliteracidad continua” (1989; 2013) y es presentado a continuación.

3.3.2 Modelo de biliteracidad continua

El modelo desarrollado por Hornberger en 1989 y revisado por la misma autora en 2013, propone una forma de comprensión del concepto biliteracidad de modo holístico, dada la amplitud de los aspectos lingüísticos y sociales involucrados. Este modelo describe el referido concepto como un conjunto interconectado de forma continuada para caracterizar contextos, medios, contenidos y desarrollo de la biliteracidad (Hornberger, 2002: 17). Al presentar la articulación entre literacidad y bilingüismo, la autora propone que los polos usualmente presentados en las investigaciones, es decir, oposiciones entre primera y segunda lengua, individuos bilingües y monolingües o sociedades orales o letradas, no sean vistos como puntos finales de referenciales teóricos sobre literacidad y bilingüismo. En realidad, estos puntos representan dimensiones interconectadas que revelan cómo las continuas experiencias, habilidades, prácticas y el conocimiento se extienden de un punto a otro del continuum.

La Figura 6 a continuación, propuesta por Hornberger (2004: 157), representa por medio de bloques los aspectos lingüísticos y sociales a partir de los cuales las dos perspectivas –bilingüismo y literacidad– suelen ser abordadas.

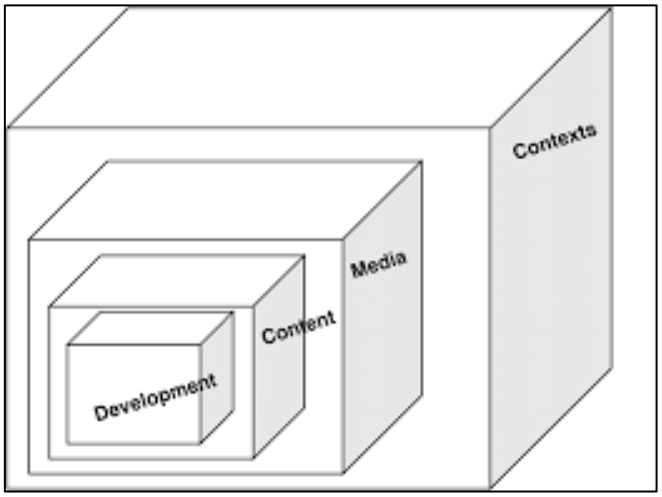


Figura 6. Modelo de Biliteracidad, según Hornberger (2004: 157)

Estos bloques deben ser tomados como punto de partida para el modelo de biliteracidad continua. Se grafican como un conjunto de cajas tridimensionales que permiten visualizar cada uno de los aspectos involucradas en este concepto –descritas a partir de su posicionamiento vertical, horizontal y perpendicular.

La Figura 7 (Hornberger, 2004) representa cómo estos mismos bloques son intersectados por aspectos que consideran:

- Contextos de biliteracidad: las conexiones entre contextos que abarcan niveles micro y macro de las interacciones; los usos oral y letrados de las lenguas involucradas; el estatus de las interacciones bilingües o monolingües.
- Medios de la biliteracidad: las conexiones entre lenguas y literacidad, teniendo en vista que las estructuras lingüísticas pueden variar entre similares a disímiles, en que la exposición del individuo varía de simultánea a sucesiva; en guiones divergentes o convergentes, esto es, qué tan cercanos son los sistemas de escritura involucrados y cuál sería el potencial de transferencia de estrategias de lectura y de escritura entre los dos sistemas.
- Contenidos de la biliteracidad: las conexiones de contenidos que abarcan desde perspectivas y experiencias individuales con textos –contextualizados o descontextualizados.
- Desarrollo de la biliteracidad en el individuo: las conexiones entre las habilidades productivas–receptivas y orales–escritas de la primera y la segunda lengua.

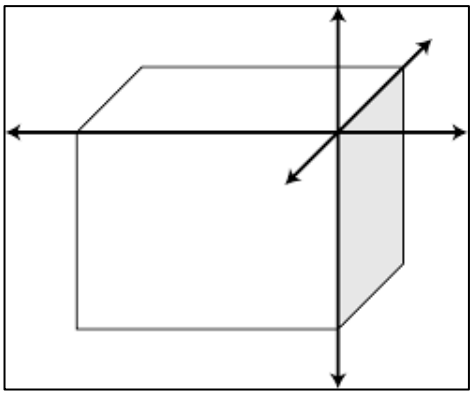


Figura 7. Modelo de biliteracidad continua, según Hornberger (2004:157)

Para Hornberger (1989: 289) esta forma de representar la biliteracidad como un proceso continuo, dependiente de contextos de aprendizaje, de desarrollo y de uso. Mientras mayores sean las oportunidades para que los estudiantes circulen o crucen todo el continuum en todas sus

intersecciones, mayores serán sus logros en su desarrollo como biliterados. La autora señala que, implícito en esta representación se encuentran interpretaciones contestables acerca del proceso:

> (…) in that suggestion is a recognition that attention has *not* usually been given to all points and that movement along the continua and across the intersections may well be contested. In educational policy and practice regarding biliteracy, there tends to be an implicit privileging of one end of the continua over the other such that one end of each continuum is associated with more power than the other (e.g. written development over oral development); there is a need to contest the traditional power weighting by paying attention to, granting agency to, and making space for actors and practices at what have traditionally been the less powerful ends of the continua (Hornberger, 2004: 158-159).

Desde nuestra interpretación del modelo, y para que la visualización del proceso de interacciones continuas del modelo de biliteracidad propuesto por Hornberger (2004) se vea facilitada, proponemos:

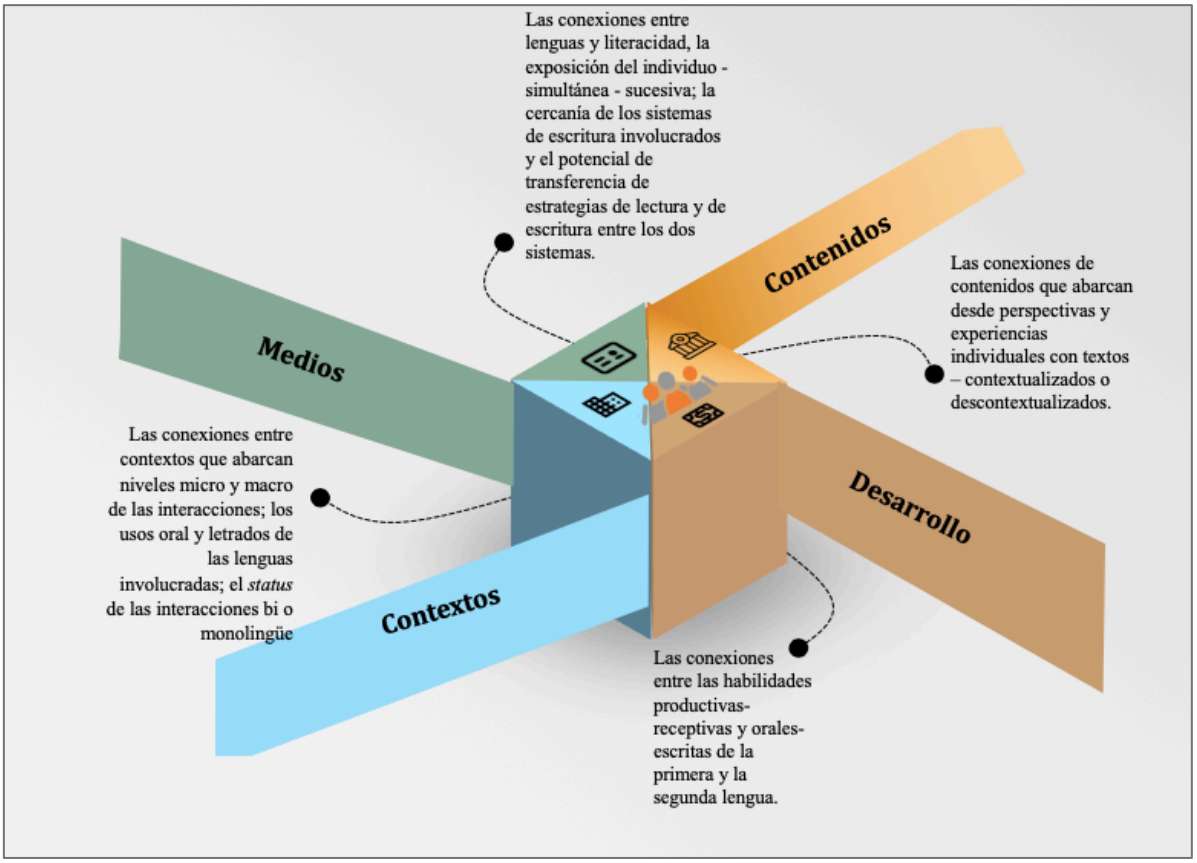


Figura 8. Representación figurada del modelo de biliteracidad contínua -nuestra propuesta

3.3.3 Contextos de biliteracidad

Para Hornberger (1989: 275-276), la biliteracidad está constituida por medio del contexto. Este aspecto es fundamental para la comprensión del concepto, teniendo su origen en el desarrollo de teorías sociolingüísticas y de la etnografía de la comunicación, inspiradas en el trabajo de Dell Hymes en la definición de eventos comunicativos. Como parte de eventos comunicativos, los cuales están conformados por los participantes, los propósitos, los actos, las claves, los instrumentos, las normas y los géneros, la (bi) literacidad se explica teniendo en cuenta el reconocimiento de las comunidades de usuarios que practican la lectura y la escritura con propósitos específicos para desempeñarse en acciones específicas, según las imposiciones culturales de usos de la lengua (Hornberger, 1989: 275). Se perciben estas interrelaciones entre comunidades, contextos y usos desde diferentes abordajes del tema, de tal forma que una instancia particular de biliteracidad necesita ser definida en un punto particular a lo largo del continuum (Hornberger, 1989: 277), porque tanto el bilingüismo como la literacidad presentan un espectro amplio de posibilidades y funcionalidades desde dónde los individuos suelen desarrollarse. Es así como el término biliteracidad se acerca al propósito de la LSF de enfocar el lenguaje en contexto. El modelo de Hornberger (1989; 2004) refleja tanto los usos de las lenguas vinculados con los contextos de producción de significados como las interacciones entre lenguas (contenidos, medios y desarrollo) para la producción de significados. La figura a continuación intenta representar este acercamiento, según nuestra interpretación de ambas teorías:

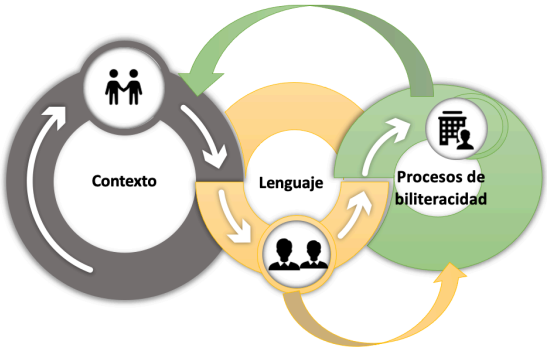


Figura 9. Intersección: modelo biliteracidad continua y la representación contexto y lenguaje – LSF- nuestra propuesta

En la evaluación de contextos de biliteracidad, Hornberger (1989) sugiere un enfoque multidimensional para comprender el contexto en tres continuos: micro-macro, oral-letrado y monolingüe-bilingüe. En el cuadro a continuación, las posibilidades de combinación establecidas por Hornberger (1989) se presentan sistematizadas:

Cuadro 6. Enfoque multidimensional de contextos de biliteracidad, adaptado de Hornberger (1989)

Micro-Macro	micro-micro: Patrones de lenguaje son analizados en el contexto de determinado aspecto del lenguaje.	micro-macro: Patrones de uso del lenguaje son usados para examinar el contexto de situación de uso.	macro-micro: Aspecto del lenguaje es analizado dentro del contexto de una comunidad.	macro-macro: Patrones de uso de la lengua son analizados dentro o a través de sociedades o naciones.
Oral-Letrado	Prácticas letradas y prácticas orales se interconectan.	Prácticas de literacidad dependen de la oralidad, por lo tanto, las marcas de uno y de otro punto del continuum representan su interrelación.	Las formas de literacidad en la sociedad son variables e incluyen las nociones de variantes no estándares de la escritura.	Las diferencias entre un punto y otro de este continuum revelan más las elecciones lingüísticas de los usuarios que las características opuestas entre oralidad y escritura.
Monolingüe-Bilingüe	Monolingües se especializan en el dominio de las funciones de la lengua.	Bilingües eligen la lengua según funciones y usos específicos.	*Code-switching:* representaría un alto nivel de competencia y conocimiento del contexto de uso específico de lengua.	Las funciones y usos de las diferentes variedades y estilos establecidas por la sociedad son las mismas para bilingües y monolingües.

Las combinaciones presentadas revelan cómo el contexto imprime sus marcas en individuos y en los medios. Para Hornberger (1989), las "instancias de biliteracidad" pueden ser comprendidas desde cualquiera de los puntos del modelo propuesto, lo cual significará que un abordaje específico deberá concentrarse en la descripción de las particularidades y de las relaciones de una determinada instancia en relación con los demás puntos.

3.3.4 Desarrollo de biliteracidad en el individuo

Considerando que la competencia comunicativa es variable para los individuos, según sus repertorios de usos y géneros, y que también es variable entre las comunidades de usuarios, Hornberger (1989: 281) establece que el repertorio individual debe ser comprendido a partir del enfoque en tres aspectos,

los cuales conforman el "continuum individual" de la biliteracidad: recepción-producción, lengua oral-lengua escrita y transferencias L1-L2. La autora especifica que "el desarrollo de la biliteracidad en los individuos ocurre a lo largo de un continuo en directa respuesta a las demandas contextuales presentadas a estos individuos" (Hornberger, 1989: 281).

Acerca de los continua recepción-producción y lengua oral-lengua escrita, la dicotomía propuesta por las investigaciones en desarrollo de lenguas (L2 y LE) apunta a dos extremos donde se encuentran las habilidades receptivas en oposición a las habilidades productivas, de tal forma que se percibiría, erróneamente, la imposibilidad de identificar en el desarrollo de uno de estos extremos el incremento del otro. Hornberger (1989) plantea que el desarrollo de la biliteracidad obedece más bien a una relación bi- o multidireccional entre estos polos, por ejemplo, al observar que la lectura es la base para el incremento de la habilidad de la lectura y, además, el medio por el cual la escritura se desarrolla. En dirección opuesta, la escritura es el medio para el desarrollo de la escritura, al mismo tiempo en que depende y se desarrolla a partir del incremento de la habilidad de la lectura. Bastante similar a esta interdependencia y no-linealidad entre las habilidades, es lo que Hornberger (1989) afirma sobre el continuum lengua oral-lengua escrita. El aprendizaje de la escritura y de la lectura está fuertemente vinculado al desarrollo del lenguaje oral, lo que corresponde a un proceso interdependiente e interconectado de incremento de las habilidades productivas y receptivas.

Al percibir la biliteracidad como un concepto que relaciona varios polos de diferentes continuos, Hornberger traza también algunas consideraciones acerca de las conexiones entre la L1 y la L2. En este sentido, retoma algunos trabajos que intentaron mostrar los efectos positivos (transferencias) y los efectos negativos (interferencias) entre las dos lenguas. El propósito de recurrir a estos términos es mostrar que más allá de la identificación de coincidencias (palabra-palabra o estructura-estructura) entre las lenguas involucradas, hay una idea de "transferencia global", es decir, lo que las investigaciones parecen revelar es que el mayor número de transferencias que ocurren en las producciones orales y escritas de los estudiantes se refieren a "procesos y estrategias". Por lo tanto, el argumento presentado se centra en que las influencias de la L1 a la L2 son potencialmente mayores cuando las habilidades de escritura y lectura incrementan en esta lengua. Pero no solo está la posibilidad de encontrar conexiones entre la competencia oral receptiva en la L1 y la competencia productiva en escritura L1-L2/LE. De acuerdo con el diseño del modelo, el desarrollo a lo largo de un

continuum es afectado por el desarrollo a lo largo de otro continuum. Además, esta interrelación L1-L2/LE también se relaciona con el desarrollo de contextos de biliteracidad y con los medios de la biliteracidad.

3.3.5 Los medios de la biliteracidad

En este continuum, Hornberger (1989: 286) sitúa su análisis en los medios dónde los biletrados desarrollan su comunicación. Por lo tanto, la autora reconoce que enfocarse en los medios es parte del enfoque en los contextos de biliteracidad, al mismo tiempo en que este también se vincula con el desarrollo individual de la biliteracidad. La relación que el individuo establece con los medios es identificada por los siguientes puntos del continuum: exposición simultánea-sucesiva, estructuras similares-disímiles; guiones convergentes-divergentes.

Las investigaciones acerca de bilingüismo y literacidad apuntan a que existen situaciones de combinación de aspectos contextuales de aprendizaje para el desarrollo lingüístico de usuarios de dos o más lenguas. Los estudios muestran, por ejemplo, las características del aprendizaje simultáneo o sucesivo de las lenguas relacionado con la edad del individuo; el proceso de adición de una nueva lengua al repertorio del individuo, sin que este pierda su L1 (de hecho, la L1 consiste en la base de la conciencia metalingüística); las variaciones en cuanto a la influencia del aprendizaje de L1 en el aprendizaje de la LE y de la L2 y viceversa. Para esta posible complementariedad en el desarrollo de la literacidad en dos lenguas, Hornberger (1989:287) afirma que estas influencias sean percibidas solo de forma parcial y en usos limitados de una de las lenguas conocidas.

El caso del desarrollo de la biliteracidad que involucra relaciones lingüísticas entre determinado par de lenguas, por ejemplo, cuando la L1 es una lengua asiática y la L2/LE es una lengua indoeuropea, estructuras similares-disímiles con las cuales el aprendiente tendrá que lidiar podrían impactar en el desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura. Este es el caso también de la descripción del continuo guiones convergentes-divergentes, en el cual sistemas ortográficos distintos, sistemas de escritura distintos, llevan a combinaciones de desarrollo lingüístico también distintos. Desde facilidades o dificultades en el inmediato potencial de la lectura y de la escritura hasta la tendencia a

un menor número de transferencias mientras más lejanos sean los sistemas involucrados, los trabajos referidos por Hornberger (1989: 288) revelan que sistemas convergentes y divergentes tienen algún nivel de impacto en la lectura y en la escritura para aprendientes biletrados.

3.3.6 Algunos estudios acerca de la biliteracidad: contexto, desarrollo individual y medios

Investigaciones acerca del desarrollo de la biliteracidad se han enfocado en la descripción de contextos, del desarrollo individual y de los medios desde los cuales los individuos son llevados a usar o más bien son limitados a aplicar los conocimientos y habilidades desarrollados en una de sus lenguas para el desarrollo en otra lengua. Algunos de estos estudios son referidos a continuación.

3.3.7 Contexto de biliteracidad y aprendizaje de géneros

Gentil (2011), en su trabajo "*A biliteracy agenda for genre research*", presenta como la división que se da en las investigaciones relacionados con el desarrollo de la escritura en L1 y L2 ha omitido el potencial que el aprendizaje de los géneros en más de una lengua tiene para su desarrollo lingüístico general. Esto es, los aprendientes no solo aprenden a escribir, como también aprenden a alternarse en esta habilidad en dos lenguas. Igualmente, aprendientes bilingües pueden aprender a leer y hablar en una lengua y escribir en otra. De esta forma, Gentil (2011) sugiere que el aprendizaje de los géneros en dos lenguas o más implica combinar los *insights* de las investigaciones en literacidad y bilingüismo para revelar como los escritores multilingües desarrollan y usan su experticia en la escritura en más de una lengua. Alineado con los trabajos de Hornberger (1989; 1990), Gentil (2011) ratifica que, para abordar la literacidad, se incluyen las dimensiones lingüísticas, cognitivas y socioculturales de la lectura y de la escritura. Además, el autor cuestiona dos aspectos relevantes para la presente tesis: a) ¿Cómo ayudar a los escritores multilingües a aprovechar el conocimiento de género que han aprendido en una lengua mientras escriben en otra? b) ¿Cómo el conocimiento de género se interconecta con la experticia en la escritura y el conocimiento de lengua?

Es así como Gentil (2011) considera algunas teorías sobre el aprendizaje de los géneros a través de las lenguas y las relaciones que se han propuesto sobre experticia en escritura y conocimiento de

lengua. Entre las teorías de conocimiento de género y conocimiento de lengua, considera la noción de género como acción social. En este sentido, el conocimiento formal de los géneros incluye sus convenciones léxico-gramaticales, las movidas estructurales, los modos y medios por los cuales los géneros son comunicados. En el caso de bilingües, la modularidad de la mente y del lenguaje es el grado en que una compleja habilidad requerida, por ejemplo, para producir el discurso académico – puede ser desmembrada en componentes como conocimiento de estructuras y mecanismos de procedimientos.

En esta revisión teórica de Gentil (2011), algunos trabajos son relevantes para el presente estudio. Por ejemplo, en la relación entre competencia lingüística y experticia en la escritura, destacada por Cumming (1989), se ha observado que los comportamientos de solución de problemas de escritores en sus L2 son independientes de su desempeño oral en L2, pero están relacionados con la experticia de escritura que hayan alcanzado en su L1 (Cumming, 1989). Además, los escritores bilingües avanzados emplean estrategias de su L1 para manejar algunas exigencias de aspectos de la escritura en la L2, como la planificación de la tarea, la resolución de problemas de retórica y de discurso, incluso cuando su dominio lingüístico es lo suficiente alto para formular directamente en la L2.

> While bilingual writers remain dependent on their formal knowledge of the language of composing for text generation, they may advantageously resort to a stronger language (typically but not necessarily their L1) for handling the more procedural and conceptual dimensions of writing, as their stronger language allows for deeper levels of processing. (Gentil, 1989: 9).

Los estudios reportados por Gentil (2011) demuestran que muchas de las habilidades cognitivas asociadas con los aspectos procedurales de la escritura son parte de la competencia en la escritura y una vez que esta se desarrolla en una lengua, puede aplicada en otra. La experticia en escritura en la L1 es asociada, en parte, con la familiaridad con los géneros y se espera que los escritores en L2 apliquen el conocimiento de géneros en la escritura en L2.

Gentil (2011) argumenta que la experticia en la escritura podría tener tanto la función de profundizar como de revelar el conocimiento individual de géneros. Para algunos escritores, la experticia esperada

puede ser un alto nivel de competencia en una gama muy pequeña de géneros especializados; para otros, podría ser un nivel más moderado de competencia en una gama más amplia de géneros. Para el autor, los estudios que investigan la relación entre experticia en escritura y competencia lingüística (o, en sus palabras, las dimensiones cognitivas y lingüísticas de la escritura en L1, L2 y LE) no han prestado mucha atención a las complicadas funciones de profundizar y revelar las variaciones en los repertorios de género. El autor sugiere investigaciones en géneros paralelos –desarrolladas en respuesta a exigencias similares en dos o más lenguas– para verificar en qué medida el conocimiento discursivo y el conocimiento léxico-gramatical podrían estar en módulos independientes del conocimiento de géneros.

Gentil (2011) postula que el constructo de género puede aportar al desarrollo de estudios sobre la escritura multilingüe. Para ello, retoma los principales estudios que han abordado este concepto y su vinculación con el desarrollo de la literacidad en LE/L2 y en L1, tales como Swales (1990), Canale y Swain (1981), Bachman y Palmer (1996), y Martin y Rose (2007) y propone agregar el componente cognitivo a la conceptualización de género y lenguaje como sistemas semióticos estratificados, dialogando con los postulados de la LSF. Según su percepción, los abordajes cognitivos son aún relevantes para la comprensión de los procesos de producción de géneros. Su apuesta al modelo de la LSF incluye mezclar las habilidades de planificación y estructuración de textos con los niveles de estratificación, de modo que la competencia estratégica/composicional pudiese ubicarse en un nivel más abstracto que el léxico-gramatical. Una vez que esta competencia fuese adquirida en una lengua, podría ser explorada en otra.

Gentil (2011) propone que la descripción de la competencia en los géneros a partir del conocimiento de lenguas considere las variaciones propias de éstos en comunidades bilingües o multilingües. Esto quiere decir que los mismos géneros (o géneros similares) pueden ser realizados por medio de diferentes lenguas, pero las comunidades discursivas tienen preferencias acerca de qué lengua debe ser usada para lograr un género y cómo este género debe ser realizado en esta lengua. Estas preferencias normativas deben ser, entonces, parte del conocimiento de géneros del escritor multilingüe.

Las proyecciones del trabajo de Gentil (2011) también indican algunas limitaciones en la transferencia de la experticia de la escritura de géneros desde una L1 a una L2/LE. La primera de estas limitaciones podría presentarse en una situación en que el grado de competencia en la L1, en cuanto al conocimiento de géneros, y el grado de competencia en la L2/LE, restringen la producción del aprendiente. Una segunda limitación está relacionada con los contextos educacionales, los cuáles deberían promover no solo el desarrollo de las dos lenguas, pero también la sensibilidad cultural con relación a la performance en cada una de las lenguas –valores, usos y requerimientos sociales para la elección del sistema de lengua asociados con el género.

3.3.8 Biliteracidad y desarrollo individual

El trabajo de van der Walt (2013) explicita algunas características comunes en el desarrollo individual de la biliteracidad. Su objetivo era observar la forma en que estudiantes universitarios de intercambio usan la lengua que aprendieron tanto para su sobrevivencia en el país en que están como para su progresión curricular en los programas que frecuentan. De esta forma, desarrollan sus habilidades en la literacidad académica para transitar por el espacio de la universidad, mientras tienden a separar los usos de las lenguas que conocen según sus funciones: la L2/LE para las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las cuales están involucrados; la L1 para las interacciones particulares, entre amigos y con la familia. La autora presenta dos justificaciones posibles para esta separación: la primera de ellas muestra que los estudiantes suelen percibir su actitud como una forma de sentirse aptos para desarrollar de mejor forma la LE/L2 sin correr riesgos de transferencias/interferencias en este proceso. La segunda justificación se relaciona con que solo serán evaluados por sus dominios académicos, no por otros tipos de "literacidad" que pudiesen llegar a tener.

El foco de la investigación de van der Walt (2013) está en cómo estudiantes multilingües utilizan las lenguas que han aprendido en la recepción/producción de otro idioma que no sea su L1. La investigadora indaga qué hacen los estudiantes biletrados exitosos cuando se involucran en las actividades académicas. Estas prácticas son referidas considerando el concepto de biliteracidad (Hornberger, 2009) al cual la autora añade la noción de "biliteracidad activa" en la descripción del contexto de su investigación. Dicha noción se refiere a una forma activa y consciente de utilizar más de una lengua para abordar un texto, sea para su comprensión, sea para su producción. Sin embargo,

para que esta sea una habilidad "activada", van der Walt (2013) argumenta que es necesario abrir espacios para que los alumnos multilingües usen los recursos que tienen de forma consciente para la realización de las distintas tareas.

La discusión propuesta por van der Walt (2013) explicita tres aspectos de la biliteracidad a los que se refiere Hornberger (1989; 2013). El primero de ellos es la creencia de que las lenguas del repertorio de individuos bilingües deben mantenerse separadas, como polos opuestos de dos sistemas distintos de modo a cohibir posibles interferencias L1-L2/LE, algo que se ha comprobado de poca utilidad, al menos para este propósito. Las percepciones de aprendientes relatadas en su trabajo muestran que siguen utilizando la L1 en la recepción/producción de textos de la L2/LE, no limitándose a transferir vocabulario o estructuras. El segundo aspecto es la consideración de los contextos de aprendizaje, que tanto pueden promover el desarrollo de la biliteracidad, como también pueden inhibir o suprimir el uso de conocimientos y de habilidades aprendidas en otra(s) lengua(s), según la cultura universitaria dominante, casi siempre monolingüe. Finalmente, el último aspecto discutido por la autora se refiere a las interrelaciones entre las lenguas que el individuo domina, sus convergencias y divergencias, y el dominio oral-escrito que representan en sus interacciones sociales. De esta forma, el trabajo de van der Walt (2013) relaciona la biliteracidad activa con las percepciones de usos de las lenguas, de su valor social y cultural y del potencial de experticia de géneros de individuos bilingües, a partir del uso de estrategias y recursos desde una a otra lengua, en sentido bidireccional: "*those practices can be placed on a continuum of time as well as a continuum which traces the extent to which one language is used to facilitate academic tasks in another language*" (van der Walt, 2013: 119).

En este mismo ámbito de investigaciones acerca del dominio individual de la biliteracidad, el trabajo de Cho (2010) discute las separaciones que los individuos bilingües hacen acerca de los usos de las lenguas de sus repertorios. Dichas separaciones, de la misma forma planteada por Hornberger (1989) y Gentil (2011), se relacionan con los valores y las funciones sociales de sus usos. De este modo, se centra en describir cómo cuatro inmigrantes coreanos que se dedicaban a la academia en distintas tareas (estudiantes de posgrado, profesor asistente, investigador) en contexto universitario estadounidense trazan sus experiencias de *literacidad* en su primera y en su segunda lengua.

En las narrativas de estos inmigrantes, el investigador constata que el uso de la escritura en la L1 de los participantes era relegado a sus interacciones personales. El uso de la escritura en inglés, la L2, era un desafío y una obligación en sus ámbitos académicos. Las diferencias en las experiencias previas con la literacidad en coreano y en inglés y los valores que atribuían a la escritura en una u otra lengua no solo provenían de las condiciones sociales de los participantes de este estudio, sino que también se fundamentaban en los valores y significados que atribuían a su capacidad de escritura en coreano. Los análisis de Cho (2010) revelaron que había un vacío de recursos (lectura/escritura) y de términos académicos en coreano. Para los participantes del estudio, el desarrollo de escritura académica en las dos lenguas no competía entre sí, dado que la función de cada una estaba perfectamente delimitada en su repertorio. El desafío, en términos de producción textual, para estos sujetos era mejorar su escritura académica en inglés.

El trabajo de Cho (2010) representa aspectos contextuales, individuales, de medios y contenidos referidos por el modelo de biliteracidad continua. Desde su punto de análisis, tanto la literacidad como la biliteracidad tienen características muy semejantes. Corresponden a prácticas sociales situadas en un contexto local. Los individuos formulan, producen una visión general de escribir dentro de un determinado contexto cultural que podría seguir influyendo en esta habilidad durante toda la vida. Dado que la comprensión de una persona acerca de la *bi-* y de la *literacidad* está estrechamente entrelazada con el tiempo y el espacio en el que el sujeto ha vivido, su opinión sobre la escritura es el resultado de la interacción de múltiples factores, tales como los recursos educativos, políticos y económicos disponibles en una determinada sociedad.

3.3.9 Biliteracidad y medios

Colombi (2015) discute algunas relaciones posibles en el continuum biliteracidad y medios. En su análisis, los medios están representados por el conocimiento de lenguas: el español, la lengua de herencia, desarrollada en algún grado de producción o comprensión en ámbitos familiares, y el inglés, en la cual desarrollan su literacidad a lo largo de los niveles educacionales en Estados Unidos. En este sentido, la exposición simultánea-sucesiva a las lenguas por la cual estos usuarios bilingües incorporaban prácticas específicas era un factor que impactaba en su conciencia lingüística y

literacidad académica, desde la observación de los contextos de uso social y situacional (Colombi, 2015: 5).

El trabajo de Colombi (2015) caracteriza a los estudiantes hispanohablantes de Lengua Española en el contexto universitario de Estados Unidos como un grupo que posee un nivel de competencia funcional de su lengua de herencia en los dominios coloquiales de sus interacciones sociales, tienen una importante conexión socioafectiva con la lengua y con la cultura hispana, y constituyen un importante grupo de aprendientes en el sistema educacional.

Estos usuarios de español como lengua de herencia deben aprender a transitar por los dominios orales y escritos académicos en esta lengua, debido a que desarrollar la literacidad en una lengua familiar y, al mismo tiempo, en dominios específicos de comunicación, no es una consecuencia natural de saber la lengua. Dada la importancia de esta característica, Colombi (2015: 6) asume el concepto de literacidad concepto como actividad y conocimiento, desde la LSF. Según esta perspectiva, comprender los procesos de lectura y escritura en la articulación con el conocimiento debería llevar a los aprendientes a entender el modo dialéctico en que se relacionan los usos del lenguaje y sus usuarios.

Siendo la universidad un espacio privilegiado para el desarrollo de la biliteracidad avanzada, debido a las exigencias de las prácticas de la lectura y de la escritura para la reproducción del conocimiento especializado, Colombi (2015) propone como desafíos: a) el cuestionamiento a las prácticas pedagógicas más efectivas para hablantes de lenguas de herencia; b) la complejidad de la diversidad lingüística asociada con los usos de variedades del español; c) una mirada crítica hacia el currículo y su forma de pretender multiliteracidades basado en una concepción de hablante monolingüe de español; d) las conexiones que pueden ser establecidas entre desarrollo de conciencia lingüística crítica y las relaciones entre lengua y poder. En este punto, la autora defiende que estos estudiantes requieren sentirse parte de la comunidad académica en la cual se encuentran no solo con la expansión del su control sobre los usos orales y escritos especializados, sino que también deben aprender a negociar, construir e indexar nuevas identidades. Principalmente, deben ser usuarios conscientes de los usos del lenguaje en su contexto educacional, sabiendo evaluarlos en cuanto a su valoración social,

es decir, el rol de la consciencia lingüística cultural y crítica de los hispanohablantes como lengua de herencia insertos en un contexto universitario.

Los usos especializados de las lenguas en los contextos académicos requieren de los individuos el incremento de habilidades específicas para la lectura y la escritura. Exigen que los aprendientes tengan control sobre el registro de lengua que deben ser empleados en estos procesos y es el medio por el cual serán evaluados a lo largo de sus disciplinas. El término literacidad avanzada considera la interacción de contextos y usos específicos de lenguas en estos ámbitos especializados. Por extensión de este término, la biliteracidad avanzada considera también la importancia del desarrollo de habilidades específicas para la lectura y la escritura en contextos especializados, con la particularidad de que los usos de lenguas requeridos involucran el dominio de dos (o más) sistemas. A continuación, se discuten algunos trabajos que abordan este término.

3.3.10 Biliteracidad avanzada

El término biliteracidad avanzada se encuentra en los desdoblamientos de teorías acerca de la literacidad y su desarrollo en contextos educacionales. Es interesante observar cómo esta noción es aún poco enfocada en las investigaciones. Los principales estudios acerca del tema han sido realizados por Colombi (2008; 2012), Achugar (2008) y Schleppegrell (2002; 2006). Estos trabajos han diseñado una propuesta de conceptualización basada en la definición de "literacidad avanzada", es decir, el "reconocimiento de competencias múltiples, interrelacionadas de la lectura, escritura, habla y de la comprensión oral propias de los requerimientos del pensamiento abstracto –conceptualizar, inferir, crear y probar" (Scarcella, 2002: 211-212). Para el caso de la biliteracidad, se agrega la condición de que todo esto se da en "dos o más lenguas" (Hornberger, 1989; 2013) que el individuo tiene en su repertorio. En este sentido, los dominios educacionales avanzados, es decir, la educación secundaria y terciaria, exigen el desarrollo de competencias lingüísticas y metalingüísticas que llevan al individuo a ser capaz de realizar una serie de actividades a partir del dominio de las habilidades lingüísticas productivas y receptivas.

Esta especificidad de usos de las habilidades productivas y receptivas de dos o más lenguas en contextos que requieren el dominio especializado de las lenguas –la biliteracidad avanzada– no es

muy recurrente. Colombi (2012) explica este hecho desde un punto de vista pragmático. Mientras las principales investigaciones que interrelacionan bilingüismo y literacidad se enfocan en programas bilingües, en donde es posible evaluar, describir e interpretar, en algún grado, el desarrollo de la habilidad de la escritura en algunos contextos de la educación primaria, programas bilingües en los niveles educacionales secundarios y terciarios, donde se espera un nivel de dominio académico, especializado de la escritura, son relativamente escasos (Colombi, 2012). Para Colombi, aunque sea de forma transicional, los programas bilingües en la educación primaria suelen abordar la lectura y la escritura en dos lenguas. A medida que los aprendientes bilingües avanzan hacia niveles educacionales más altos, sus posibilidades de desarrollo de la biliteracidad avanzada disminuyen. Esto se debe a que los individuos bilingües son llevados, en gran parte de las veces, a usos especializados en solo una de las lenguas de sus repertorios en contextos formales de educación. Schleppegrell (2004) ya había hecho la misma observación en cuanto al desarrollo incompleto de la literacidad tanto en la L1 como en la L2 en su investigación acerca de la escritura técnica en inglés como L2.

Los contextos analizados por la presente tesis revelan que los aprendientes de lenguas (L1-LE) se encuentran aptos para desarrollar su habilidad de escritura en sus lenguas de formación, considerando sus contextos, medios y contenidos, según funciones y propósitos específicos. Sin embargo, las limitaciones para ello son visibles. Mientras que se observa el acercamiento de los aprendientes al registro por medio de la escritura de géneros académicos, en dos o más lenguas, los desafíos para la producción de significados están relacionadas con el "manejo de patrones de lenguaje complejos" (Schleppegrell, 2004:172-173) propios de sus áreas de formación. Por este motivo, destacamos en nuestro trabajo las interacciones para el desarrollo de la biliteracidad que se dan tanto en L1 como en LE.

3.3.11 Biliteracidad avanzada español-portugués

Trabajos acerca de la biliteracidad en el par lingüístico portugués-español en el contexto iberoamericano aún son incipientes. Los estudios en el área de bilingüismo, diversidad cultural y pedagogía (Cañete, 2011; Pereira, 2009; Oliveira y Moello, 2019) en Brasil demuestran el interés de los investigadores acerca de los contactos lingüísticos que ocurren en escuelas ubicadas en regiones fronterizas de este país y los países vecinos, como Paraguay, Uruguay, Argentina, Venezuela y

Guyana (país francófono), en donde la convivencia lingüística se hace presente tanto en la sala de clase como en la vida diaria, fuera de la escuela, de estos usuarios. Sin embargo, estas investigaciones se centran en las implicaciones sociales de dichas interacciones, sin el enfoque específico en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Algunas experiencias concretas con el uso integrado de las lenguas en regiones de frontera dieron inicio a las gestiones para la implementación del "*Programa Escolas Bilíngues de Fronteira*", una iniciativa del Ministerio de Educación de Brasil y del Ministerio de Educación de Argentina, del año 2005, que buscaba un modelo de enseñanza para la educación intercultural en escuelas ubicadas en zonas limítrofes entre los dos países. En dicho programa, no se enfocaba de modo específico la lectura y la escritura en las lenguas conocidas y usadas por los estudiantes, sin embargo, se sugería la inserción de textos y contextos de interacción en actividades pedagógicas dónde la convivencia entre español y portugués ampliaría la competencia intercultural de estos sujetos.

Relatos críticos sobre este programa, como el que fue realizado por Carvalho (2012), apuntaban a las condiciones restrictas de desarrollo de los proyectos de cooperación. En sus discusiones acerca de la poca integración efectivamente lograda por dos escuelas de frontera, Carvalho (2012: 144) se refiere a la poca sintonía entre los lineamientos del programa y la percepción de la población fronteriza. De parte de los profesores de los dos países, las acciones promovidas por el programa eran vistas como imposiciones descontextualizadas de su realidad, precisamente por configurarse dentro de dimensiones aisladas: contenidos, medios o contextos. Esto impactaba el trabajo bilingüe, el cual no alcanzaba el grado de reflexión esperado (Carvalho, 2012:140). Los contactos lingüísticos en la frontera figuraban como prácticas sociales lejanas de los contextos escolares al mismo tiempo en que no se abordaba el potencial ontológico de las actividades de biliteracidad, tal como Carvalho (2012) destaca en su revisión.

Las investigaciones retratadas hasta este punto de este Marco Teórico han relacionado la biliteracidad como un proceso de desarrollo sociolingüístico de la escritura, según sus variables e implicaciones para el individuo. Aunque acerca de español y portugués todavía no haya un número significativo de estudios que aborden la habilidad de la escritura como un proceso continuo e interdependiente, hemos

podido comprender sus diferentes aristas y proyectar para la presente tesis algunas implicaciones. De forma complementaria a esta noción y directamente conectada con el propósito de entender cómo español y portugués interactúan entre sí en el desarrollo de la escritura, consideramos pertinente incluir una revisión del enfoque de multi-competencias a continuación.

3.3.12 Enfoque de multi-competencias

A inicios de los años 2000, la teoría de multi-competencias empieza a tomar forma con los trabajos de Vivian Cook (Cook, 2016). Su surgimiento proviene del campo de la escritura en L2/LE y su objetivo se centra en comprender usuarios bilingües o multilingües "que poseen un estado de conocimientos lingüísticos compuestos distintos de los conocimientos lingüísticos combinados de usuarios monolingües" (Rinnert y Kobayashi, 2018: 365). El empleo de los términos "multilingüismo" y "escritura multilingüe" en referencia a usuarios con la habilidad de escribir en dos o más lenguas intenta independizarse de los términos biliteracidad y bilingüismo (aunque en estos campos se encuentren sus orígenes), incluyendo variables que se presentan en estudios con usuarios multilingües. Así, estudios comparativos de la escritura de los mismos usuarios en más de dos lenguas (Rinnert y Kobayashi, 2018: 365) constituyen el mayor dominio de aplicación de la teoría de multi-competencia.

Rinnert y Kobayashi (2018: 365) destacan dos cuestiones fundamentales que los estudios basados en la teoría de multi-competencia intentan responder: a) "¿Cómo las lenguas interactúan o se influencian unas a otras en el proceso de desarrollo de la L2? b) ¿Cómo el desarrollo del conocimiento de la escritura en L2 puede ser caracterizado/entendido?". Estas preguntas intentan cambiar el foco de los efectos negativos de las transferencias lingüísticas en el aprendizaje y redirigirlo a los efectos positivos que las interacciones entre las lenguas pueden generar para sus usuarios, tales como la percepción de sus similitudes y contextos de uso.

Las principales investigaciones desarrolladas con base en la teoría de multi-competencias se han centrado en las comparaciones interculturales de textos en dos (o más lenguas) a nivel discursivo. Manchón, Larios y Murphy (2009) han comparado aprendientes hispanohablantes de inglés con relación al empleo estratégicos de la L1 en la escritura en la L2. Otros autores, como Gentil (2005;

2011) y Canagarajah (2011), cuyas investigaciones se han revisado en este capítulo, desde distintos abordajes, se han enfocado, a nivel discursivo, en los aspectos inter- o transculturales que permean el aprendizaje de lenguas.

La teoría de multi-competencias ha contribuido a la construcción de modelos de explicación para las interacciones lingüísticas en la construcción de textos que los usuarios multilingües llevan a cabo. Uno de estos modelos, al que se refieren Rinnert y Kobayashi (2018), integra e interrelaciona el repertorio de conocimientos –de las lenguas, del género, del tópico y de la disciplina– con los factores individuales y situacionales, propios del contexto social, que interfieren en las decisiones de los autores al producir sus textos. Otro modelo también mencionado por estos autores es el de conocimiento de la escritura, el cual considera la instrucción implícita y explícita a la escritura, la lectura y la experiencia en dicha habilidad en las lenguas del repertorio del individuo y el desarrollo lingüístico en cada lengua. Se asume que todo el conocimiento de escritura que los individuos multilingües acumulan en sus repertorios de conocimiento es importante y será empleado para la construcción de sus textos.

De acuerdo con los estudios fundamentados en la teoría de multi-competencias, el conocimiento de la escritura contiene tres características específicas (Rinnert y Kobayashi, 2018: 370): a) puede variar de acuerdo con los contextos educacionales; b) es variable dentro de los mismos contextos educacionales; c) su adquisición es progresiva, es decir, a medida que los estudiantes reciben más instrucciones y practican más la escritura en las lenguas que aprenden, sus repertorios de conocimiento se expanden, provocan cambios también en las interrelaciones de la L1, L2, L3 y el conocimiento de la escritura igualmente se transforma. Los estudiantes, en el aprendizaje de la escritura (instrucción y práctica), constatan la existencia de aspectos textuales similares entre las lenguas que pueden ser compartidos. Rinnert y Kobayashi (2018) denominan a este proceso "superposición" de conocimientos textuales entre la L1 y la L2. La superposición será tanto más amplia cuanto mayor sea la variedad de textos y sus aspectos conocidos que, según el grado de experticia de los usuarios, pueden ser replicables en otras lenguas. La evolución del repertorio de conocimientos de la escritura es representada por Rinnert y Kobayashi (2018) mediante la siguiente figura:

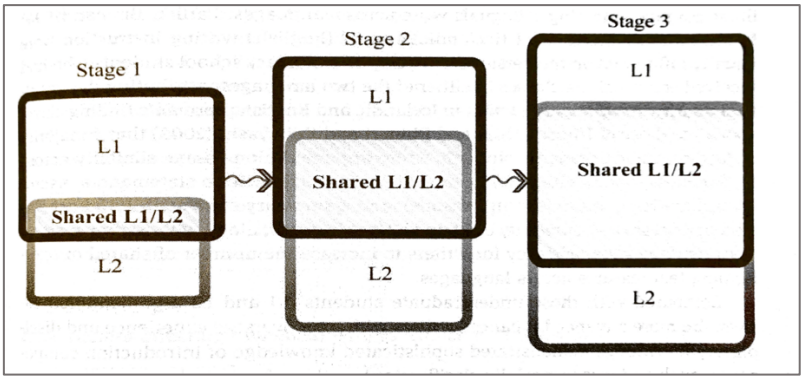


Figura 10. Desarrollo del repertorio de conocimiento de la escritura propuesto por Rinnert y Kobayashi (2018: 371)

La teoría de multi-competencias ocupa un espacio considerable en el campo de desarrollo de la escritura en segundas lenguas y lenguas extranjeras, en especial al permitir la articulación entre varias perspectivas de abordaje de esta habilidad. Para la presente investigación, son de especial interés los estudios que han acentuado las posibilidades de comparar aspectos discursivos ya conocidos o aprendidos por usuarios de dos o más lenguas en sus textos mediante un modelo que interconecta variables de dominio lingüístico y de dominio contextual. Es por este motivo que hemos incluido esta breve introducción de sus postulados, considerando su potencial diálogo con el referencial teórico de la LSF y sus desdoblamientos desde la noción de biliteracidad. Para el presente estudio, dichos postulados aportan en la comprensión de cómo los aprendientes de español y portugués ya sean L1 o LE, promueven la interacción entre las lenguas de sus repertorios para lograr la organización discursiva de sus textos y la proyección de voces autorales, en atención a los requerimientos del discurso académico.

De modo a comprender los géneros académicos que hemos seleccionado como objeto de estudio, sus funciones y su inserción en la formación universitaria, a continuación presentamos una revisión de algunas investigaciones que han intentado caracterizarlos.

3.4 La práctica de géneros académicos

Los contextos universitarios conforman un escenario peculiar para el abordaje de las prácticas de alfabetización académica (Dionisio y Fischer, 2010). Es por medio de la lectura y de la escritura en la universidad que los estudiantes acceden al conocimiento de sus disciplinas y deben lidiar con diferentes textos, con propósitos y configuraciones lingüísticas propios (Schleppegrell, 2004). En este sentido, los textos que circulan en el ámbito universitario son, al mismo tiempo, instrumentos de estudio y herramientas empleadas por los docentes para la evaluación de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, tal como apuntan Dionísio y Fischer (2010). Para estas autoras, habría una tendencia común en los contextos universitarios de separar en dos categorías los géneros textuales, según su función. De un lado, relacionados con las prácticas de lectura, se situarían los géneros académicos producidos por los investigadores reconocidos de un campo disciplinar. De otro lado, estarían las "herramientas pedagógicas" (Dionísio y Fischer, 2010: 295), es decir, los géneros solicitados por los profesores a los estudiantes como forma de verificar su aprendizaje

Se debe recalcar que las prácticas de lectura y escritura de textos académicos involucran un aprendizaje permanente y situado (Soares, 2009; 2017; Marcuschi, 2010). Permanente, porque cada género exige configuraciones específicas de los recursos lingüísticos. Situado porque los géneros a que los estudiantes están expuestos pertenecen a un área disciplinar del ámbito en que están involucrados, en configuraciones de registro y modos de presentar el conocimiento (Schleppegrell, 2013). Tal como señala Carlino (2004; 2013), al tener contacto con textos académicos, los estudiantes se insertan en su campo disciplinar, demuestran que han comprendido contenidos y que pueden (re)producir información en distintas configuraciones textuales, es decir, en los distintos encargos de tareas de escritura que reciben en sus asignaturas.

El desarrollo de la literacidad avanzada se da a partir de prácticas de lectura y de escritura en las distintas formas de abordaje de contenidos académicos. En este contexto, investigaciones apuntan al rol protagónico de experiencias previas en torno de estas habilidades (Jiang 2011; Ortega, 2015; Soares, 2017) y el modo cómo las instituciones orientan las actividades de literacidad y el aprendizaje de los contenidos de la especialidad (Carlino, 2013). En cuanto a la literacidad avanzada en LE, se reconocen características, objetivos y funciones muy semejantes a los contextos de L1, considerándose también el rol de experiencias previas con la lectura y con la escritura y los grados de involucramiento del estudiante con la lengua en aprendizaje (Hornberger, 2003). Cabe resaltar que, en este proceso, leer en una lengua y escribir en otra o leer y escribir en dos lenguas, son

combinaciones posibles en el ámbito de las exigencias académicas según áreas de especialidad (Gentil, 2011). Según Colombi (2012), las posibilidades de desarrollo de la biliteracidad están dadas por los contextos, aunque prevalezca una tendencia monolingüe no solo en la selección de actividades de lectura y de escritura en la universidad como también en la declaración de objetivos/resultados de aprendizaje para la formación en general de los estudiantes.

Respecto al potencial ontológico de la escritura, las experiencias en esta habilidad se van a potenciar a partir de la convergencia de saberes individuales y especializados en cada producción. Las expectativas son que las prácticas de escritura a este nivel sean generadoras de una transformación de saberes: desde la escritura en sí misma y sus usos académicos a un uso consciente y representativo del dominio de los usos especializados que forman parte de las diversas disciplinas, las cuales guardan sus propias marcas y modos de compartir el conocimiento. Sin embargo, es válido considerar que la exposición a los géneros requeridos sin que haya una sistematización de sus formas y funciones no es garantía de una producción acorde a las expectativas del contexto académico (Lousada y Ferreira 2016). La literacidad avanzada demanda explicitar los procesos y los recursos que conforman los géneros de forma que se genere consciencia acerca de su capacidad en convertirse en un recurso para aprendizaje (Schleppegrell, 2004). Ortega (2015:91) señala que la "escritura se torna formal y estructuralmente más compleja porque los escritores son desafiados y se desafían a si mismos con la creación de significados que son conceptual y socialmente cada vez más complejos".

En la perspectiva teórico-metodológica de la LSF a la que esta tesis adhiere, el aprendizaje corresponde al desarrollo del lenguaje y es un proceso social de apropiación de los recursos semióticos. Entre estos recursos están los géneros textuales, definidos como "configuraciones recurrentes de significados que rigen las prácticas sociales de una determinada cultura" (Rose, 2012: 209). Según Rose (2012: 210), los géneros se relacionan entre sí a lo largo de dimensiones, es decir, si ajustan su foco a entidades o actividades; participantes genéricos o individuos; recuento o explicación de eventos, explicación o argumentación. Es posible reconocer estas dimensiones en géneros como narrativas, informes, explicaciones, artículos de investigación, reseñas, protocolos, etc., en que las referidas dimensiones se interrelacionan de diferentes maneras para configurar los textos.

El abordaje pedagógico de los géneros diseñado en este marco es "intervencionista" (Rose, 2012: 210), es decir, comprende la explicitación de estrategias de enseñanza de lectura y de escritura

consideradas centrales en el desarrollo educacional y social de los individuos (Rose, 2008: 16). Entre las acciones para el abordaje pedagógico, los géneros escritos se agrupan en "familias", categorías con características comunes de acuerdo con su propósito social y el foco en la práctica de literacidad que requieren. Rose (2012: 212) propone el cuadro de categorías de géneros a continuación, el cual relaciona propósito social más general y aspectos relacionados con la enseñanza:

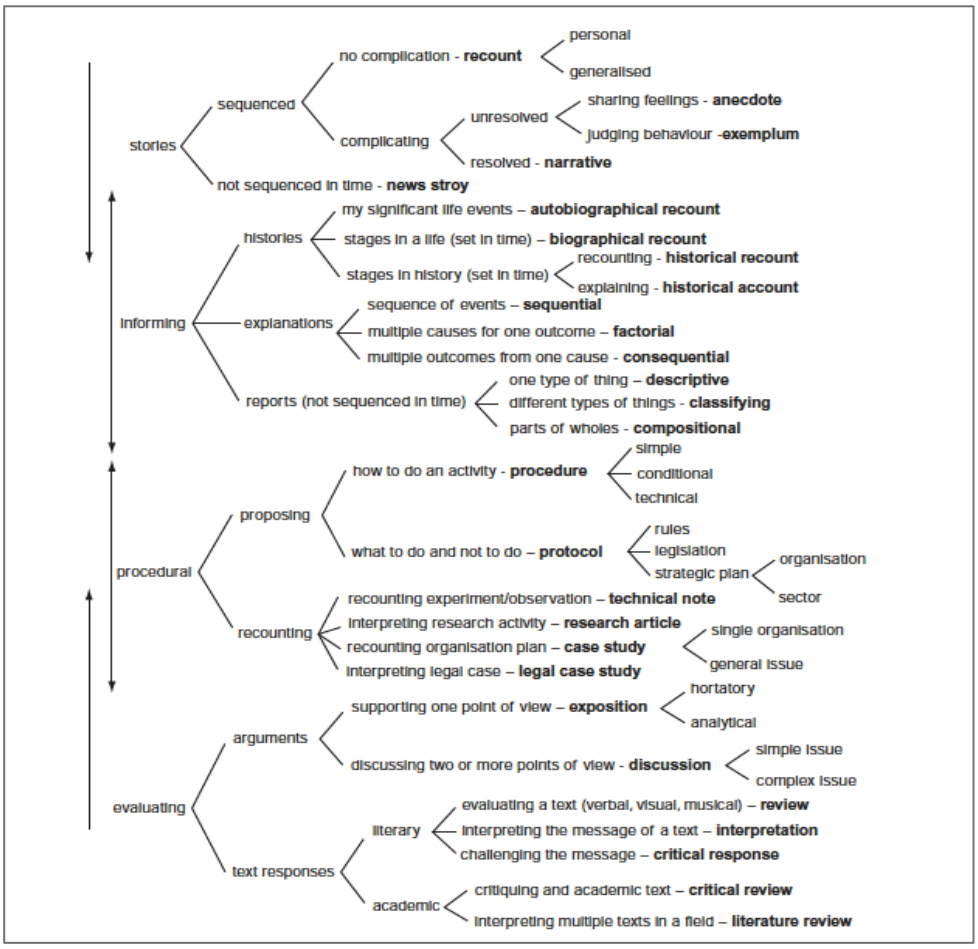


Figura 11.Familias de géneros (Rose, 2012: 212)

Las categorías de género establecidas según su propósito social general y los requisitos lingüísticos que imponen para la enseñanza son especialmente útiles para reconocer las características de los textos presentes en gran parte de los contextos educacionales. Para el contexto de nuestra investigación, se toma la descripción básica de las reseñas en cuanto a su propósito social general de "evaluar" y los informes de lectura, cuyo propósito social se relaciona con "informar", para abordar la configuración de los textos recolectados. De igual modo es útil revisar algunas investigaciones que han intentado, desde otras perspectivas teóricas, definir y describir las características de estos géneros.

3.4.1 Acerca de los géneros académicos reseña e informe de lectura

Muy presentes en los contextos académicos, reseñas e informes de lectura constituyen herramientas pedagógicas empleadas para evaluar la comprensión de los estudiantes sobre un texto fuente. Consisten en actividades dependientes de la lectura de otros textos que circulan en la universidad, pues, al producir estos géneros, los estudiantes deben demostrar su capacidad de síntesis, análisis y paráfrasis para informar los contenidos aprendidos. Además de probar su comprensión lectora y su nivel de dominio de los contenidos de su plan de estudios, los estudiantes deben ser capaces de articular contenidos según las convenciones de "la práctica académica" (Matencio, 2002). En este sentido, es válida la afirmación de Matencio (2003) en cuanto a que los estudiantes deben demostrar no solo la "apropiación de conceptos y procedimientos" en determinada área, sino que también de "maneras de referenciar y textualizar estos saberes".

En las dos siguientes secciones se abordan las características específicas de las reseñas e informes señaladas por investigaciones que han intentado delimitar las posibilidades para cada uno de estos géneros.

3.4.2 Reseñas

Es posible identificar dos propósitos sociales referidos a la producción de reseñas en contextos universitarios, a saber, "informar y evaluar", siendo que la evaluación es su rasgo distintivo según Silva (2011: 5). Esta autora señala que este género permite relacionar la lectura de un texto-fuente con la producción de un texto autoral, el cual representará tanto la comprensión de determinado objeto (libro, capítulo, artículo) de circulación principalmente académica como la emisión de una opinión fundamentada en argumentos plausibles respecto a este objeto. Para cumplir con estos dos propósitos, los estudiantes productores de las reseñas académicas deben hacerlo con base en las "maneras de referenciar" (Matencio, 2003) de su área disciplinar.

Dentro del marco de abordaje de géneros de la LSF, situamos las reseñas según el trabajo de Rose (2012: 220-221) como un género que describe y evalúa objetos. Para Rose (2002), los géneros se conforman por estadios y fases, siendo que los primeros serían sus componentes más estables. Debido a que las fases pueden ser más variadas, incluso únicas en un determinado texto, este autor presenta los siguientes estadios en que estas producciones suelen configurarse: elementos contextuales >

descripción > evaluación. Rose (2002) agrega que, además de evaluar, hay otras posibilidades para este género típicamente configuradas en contextos académicos, por ejemplo, en las reseñas académicas. En estos casos, el contexto de escritura exige, además de la evaluación, la interpretación de un objeto, conformando lo que se conoce como género interpretativo. Para su elaboración, el productor debe demostrar no solo su evaluación sobre un texto-fuente, sino que también la comprensión del mensaje por medio de su lectura. De esta forma, la organización de este género puede variar en los siguientes estadios: evaluación > síntesis > reafirmación de la evaluación, según los argumentos presentados.

Para la presente tesis, reseñas y reseñas académicas están reunidas en el mismo corpus. Asumimos en la recolección de datos que el encargo de la tarea de escritura "producir una reseña" permitiría encontrar textos de configuración similar a la descrita por Rose (2012), además de evidenciarse sus funciones como género académico. En el proceso de caracterización de sus estadios y fases, podrían diferenciarse los dos géneros.

Acerca de las funciones de las reseñas y de su producción (y reseñas académicas) en el contexto universitario, estamos de acuerdo con Machado (2005) quien apunta a que este género involucra tanto la comprensión del contexto en que son producidas, la articulación de conocimientos previos acerca del tema abordado como la comprensión del objeto reseñado. Para demostrar su comprensión, el productor de la reseña tendrá que relacionar contenidos, leer y resumir el texto-fuente con la finalidad de elaborar su evaluación. Machado (2005) destaca aún que, al exigir una toma de posición acerca de un objeto, las reseñas requieren que se interrelacionen interpretación de lectura, síntesis y comprensión de los contenidos con el empleo de los recursos lingüísticos adecuados para sostener la argumentación en el contexto académico.

Un aspecto importante de las reseñas resaltado por Motta-Roth y Hendges (2010: 28), autoras del manual *Produção de textual na universidade*, se refiere a sus usos de acuerdo con particularidades de cada área del conocimiento. Según estas autoras, las diferencias disciplinarias en relación con la tradición de reseñar productos intelectuales son notorias, en especial cuando se comparan áreas como lingüística/letras, exponentes constantes de reseñas en periódicos académicos, con las ciencias exactas, en donde los libros, por ejemplo, han sido reemplazados por los artículos académicos como medios de producción y divulgación del conocimiento. En su manual, las autoras afirman que, frente

a esta demanda disciplinar, "para alumnos de letras, saber reseñar libros es una habilidad fundamental" (Motta-Roth y Hendges, 2010: 28).

Silva (2011) apunta a otro aspecto que vincula las reseñas con el contexto académico: su uso es referido como necesario para potenciar y expandir la capacidad de los estudiantes de posicionarse críticamente frente a objetos/productos intelectuales a lo largo de su formación universitaria. Según su planteamiento, las reseñas favorecen las discusiones al fomentar el desarrollo de la competencia argumentativa (Silva, 2011: 3). La autora afirma que este género textual exige un tipo de organización discursiva para sostener una opinión, al mismo tiempo en que requiere que el estudiante logre interpretar y describir los contenidos esenciales del texto-fuente.

Para Motta-Roth y Hendges (2010: 27), al evaluar un producto intelectual, las reseñas producidas en el ámbito académico validan y reorganizan el conocimiento disciplinar, al mismo tiempo en que las relaciones de poder y estatus académico se reacomodan. Las autoras justifican su afirmación fundamentándose en dos aspectos esenciales de la producción de reseñas. El primero se refiere a la producción en sí misma y a su circulación, puesto que tanto el reseñista como el lector comparten sus objetivos en la búsqueda y en la oferta de una apreciación crítica de determinado producto. El segundo aspecto se refiere a la revalidación del saber especializado, dado que una reseña se construye basada en los conocimientos previamente existentes sobre determinada temática (desde teorías provenientes de su ámbito disciplinar) y es dependiente de la capacidad de interpretarlos y conectarlos desde el punto de vista del reseñista (Mota-Roth y Hendges, 2010: 28).

El análisis del género presentado por Motta-Roth (2001) y revisado por Motta-Roth y Hendges (2010), describe de forma satisfactoria las movidas retóricas típicas de estos textos, lo que es útil tanto en la producción como en la evaluación del género. Sin embargo, según este modelo de análisis, la relación entre contexto y uso de lengua para cumplir con el propósito social de la reseña queda solamente implícita.

Según lo revisado en este apartado, la evaluación personal consiste en un rasgo central de las reseñas académicas. Se espera que también presenten información contextual y una descripción suficiente para sostener las opiniones emitidas. Tal como nos hemos referido, para la presente investigación,

además de las características referidas, tendremos en consideración también las instrucciones de los profesores cuando solicitan los textos en el marco de sus asignaturas.

3.4.3 Informes de lectura

Existen escasas investigaciones acerca del género informe de lectura en contextos académicos. En general, se observa que los investigadores han intentado caracterizarlo con base en los rasgos que lo particularizan, además de vincularlo con la actividad de investigación académica. En el contexto brasileño, Francelin (2016), el informe de lectura constituye "un método de documentación y estudio de un investigador iniciante" (p. 121) que, juntamente con los resúmenes y reseñas, es parte de los procesos de investigación en cuanto al tratamiento de fuentes de información. En el contexto chileno, Harvey y Muñoz (2006) destacan las representaciones de los informes para académicos chilenos, género que suele ser referido en contextos universitarios tanto para comprender procedimientos –informe de investigación, informe de diagnóstico– como para propósitos pedagógicos, como es el caso del informe bibliográfico.

Entre las características de los informes de lectura, Francelin (2016: 122) indica que estos comportan citas y comentarios, al contrario, por ejemplo, de los resúmenes académicos. Su función, para el estudiante, es organizar la información de un texto-fuente para posteriores consultas, en el caso de la realización de una investigación. Para el profesor, el informe es una herramienta pedagógica, puesto que, articula lectura y escritura en una actividad de sistematización de contenidos del texto-fuente y permite la evaluación del estudiante, es decir, qué leyó y cómo lo presenta en su texto. En esta tarea están involucradas las habilidades de comprensión, apropiación de informaciones, síntesis, análisis (textuales, temáticos, interpretativos), relaciones internas y externas del contenido leído (Francelin, 2016: 126). Su diferenciación en relación con las reseñas radica en su propósito informativo, es decir, más que evaluar críticamente un objeto (el texto-fuente), el informe expone las particularidades de una lectura con el fin de usarla en investigaciones futuras; por eso, son útiles los comentarios y notas que el productor del informe agregue a la información dispuesta en su texto.

Para Harvey y Muñoz (2006) los informes pertenecen a un conjunto de géneros textuales propios de discursos académicos, es decir, "prácticas discursivas mediante las cuales interactúan docentes y estudiantes al interior de la comunidad de práctica universitaria, cuyas manifestaciones son los discursos orales y escritos de sus miembros" (Harvey, 2004 apud Harvey y Muñoz, 2006). De esta manera, para definirlos, los autores se apoyan en el contexto de producción y circulación universitarios, los cuales comparten "representaciones sociales" y "convenciones" de una comunidad académica. Basado en ello, Harvey y Muñoz (2006) caracterizan los informes como géneros que responden a un fin socialmente reconocido por los participantes en la interacción (quienes comparten intenciones y propósitos); tienen un carácter institucionalizado, formal, cuyo objetivo principal es ser informativo y, finalmente, representan una práctica discursiva y, al mismo tiempo, revelan las "operaciones cognitivas" realizadas por los estudiantes para la producción de su texto.

La investigación realizada por Harvey y Muñoz (2006) apuntaba a identificar las representaciones de los profesores universitarios sobre el género informe. Para nuestra propuesta de estudio, algunos aspectos revelados por los informantes de la investigación relatada aportan a la comprensión tanto del contexto pedagógico en que estos textos son requeridos como también de los textos considerados "informes" en el conjunto de textos de nuestro corpus. Lo datos obtenidos por los referidos autores respaldan el carácter expositivo de los informes, los cuales están relacionados con lecturas previas (texto(s)-fuente) y su desarrollo fundamentado en la construcción de un texto académico que requiere la presencia de bibliografía, argumentación, punto de vista personal, coherencia, claridad de la exposición y de la organización de las ideas en un texto que presente "introducción–desarrollo–conclusión". En cuanto a la función de los informes, los datos obtenidos por Harvey y Muñoz (2006) muestran que los profesores buscan con la producción de este género verificar la comprensión de los estudiantes acerca de la "materia" vista en clases en una elaboración personal de texto, lo que implica análisis, síntesis, argumentación y desarrollo.

En el marco del abordaje de géneros de la LSF (Martin y Rose, 2012; Rose 2012), los informes de lectura pueden ser clasificados como un grupo de géneros relacionados, en su gran mayoría, con los contextos institucionales (Rose, 2012: 215-216). Su configuración puede variar, puesto que su producción responde a requisitos contextuales determinantes para identificar su rasgo más general.

Por ser entendido como un género científico, el informe es referido por Rose (2012) como un género que describe y caracteriza un determinado objeto o entidad. De esta forma, se encontrarían tres tipos de informes (*reports*): a) los que clasifican y describen las características de una entidad; b) los que clasifican objetos según criterios; c) los que describen los componentes de un objeto o una entidad (Rose, 2012: 216). Los estadios de este género dependerían de su tipología, por ejemplo, en referencia al primer modelo, clasificación > descripción. Es posible que este género incluya imágenes, gráficos, tablas y otros tipos de sistematización visual de la información reportada según la presentación de Rose (2012) acerca de estas configuraciones de los informes.

Independiente de su configuración en uno de estos tres modelos presentados por Rose (2012), los informes de lectura presentan la composición de un determinado texto-fuente, relacionándolo fuertemente con el contexto académico en dónde ha sido encargado, sea para presentar sus características textuales o temáticas o para referirse de modo específico a contenidos requeridos y evaluados por sus asignaturas. De composición variable, tal como resaltan Rose (2012) y Francelin (2016), se requieren algunas consideraciones acerca del texto-fuente y de la configuración del género académico. Por ejemplo, Francelin (2016: 129) afirma que algunos elementos deben estar presentes en este género académico, fundamentando sus argumentos en manuales de metodología de investigación. Según esta autora, este género exige el dominio del rigor normativo para las citas y referencia de la obra; la síntesis de las ideas generales al inicio o al final del texto; la disposición coherente de las informaciones, que deben estar completas según el tema reportado. De acuerdo con estos aspectos que conforman los informes, los datos presentados por Harvey y Muñoz (2006) coinciden en cuanto a la estructuración de este género. Las fuentes de referencia abordadas en este apartado acuerdan que un informe de lectura, como método de investigación, debe exponer fielmente el texto-fuente y la visión objetiva de su contenido, con un uso del lenguaje académico apropiado.

Si bien las investigaciones referidas son útiles para una recopilación de características del "género informe" desde su funcionamiento en la academia y desde el punto de vista de los profesores que lo emplean como recurso pedagógico, no se vislumbran mayores vínculos entre el género y el lenguaje requerido para su producción, además de las nociones de "académico", "claro", "organizado", "coherente". Consideramos que estos trabajos nos aportan elementos para abordar, de forma

preliminar, los textos que conforman el corpus de la presente investigación. Sobre todo, son adecuados para entender la configuración básica del género académico solicitado por los profesores en sus asignaturas, en los dos contextos universitarios en los cuales nos basamos. Sin embargo, aclaramos que se trata de una caracterización de alcances limitados, al centrarse en cómo debería estar constituido un informe sin dedicarse a los aspectos lingüísticos que este género requiere para su consideración en cuanto herramienta de aprendizaje como un "método de investigación" y evaluación de contenidos (y formas) en la academia.

3.5 Dos géneros académicos a la luz de los análisis basados en la LSF y desarrollo de la biliteracidad

Las caracterizaciones de los dos géneros académicos que constituyen el foco de la presente tesis y han sido presentadas en los apartados anteriores orientan de modo general la recolección de datos y las decisiones metodológicas para el diseño de investigación que proponemos en el siguiente capítulo. Pese a ello, los textos obtenidos para la conformación de nuestro corpus de análisis respondieron a un encargo pedagógico cuya instrucción contenía el tipo de género a desarrollar por el aprendiente. Reconocemos que las producciones académicas que analizamos representan la instanciación de los géneros reseña e informe de lectura, delimitados e influenciados por las características de los contextos educativos desde los cuales fueron elaborados (Paltridge, 2004: 86). En este sentido, estos textos reflejan patrones de significados dependientes de la experiencia educacional o institucional de sus productores en un acercamiento al lenguaje científico. No obstante, asumimos que, en los contextos seleccionados para este estudio, la creación de significados en la organización discursiva y en el diálogo con otros discursos puede revelar un nivel de interacción de lenguas que aporta al desarrollo de la noción de biliteracidad avanzada para aprendientes del par español-portugués.

Asimismo, asumimos en nuestro trabajo que la escritura en el contexto universitario es una tarea académica cuya finalidad es conectar a los estudiantes con prácticas de lectura y de escritura de sus especialidades: el dominio del par de lenguas español y portugués. Aunque esta práctica pueda ser debatida en términos de sus propósitos pedagógicos y aportes a la formación profesional, nos centramos en que mientras en el proceso de desarrollo de lenguas se incluye la producción de géneros académicos, a partir de estos géneros se amplían los repertorios de registro y funciones para los

aprendientes (Matthiessen 2006) y se propicia la discusión de la escritura como actividad dependiente del contexto y de experiencias en las interacciones lingüísticas que surgen juntamente para el logro de los propósitos sociales.

En el capítulo a continuación, Metodología, nos enfocamos en la presentación del diseño, de las categorías y de los modelos de análisis que conforman la presente investigación.

4. Metodología

En este capítulo, describimos nuestra propuesta de investigación, considerando su carácter cualitativo, los objetivos y las preguntas que la orientan. De igual forma, presentamos el protocolo de recolección, las categorías y el modelo de análisis de datos, en conjunto con la caracterización de los dos contextos universitarios que fueron seleccionados para la descripción de la biliteracidad avanzada portugués-español con base en los géneros académicos reseñas e informes de lectura.

4.1 Caracterización general de la investigación

Esta investigación adhiere a los principios de los estudios cualitativos, los cuales dicen relación con su carácter interpretativo, inductivo y reflexivo (Vasilachis de Gialdino, 2012: 28-29). En el cierne de dichos principios, la interpretación del fenómeno en el cual nos enfocamos –la biliteracidad avanzada– implica un énfasis en las características de las entidades –los textos académicos de estudiantes universitarios de portugués y español como L1 y como LE– por medio de la comprensión de los procesos de logogénesis escrita y de "los significados socialmente construidos" (Denzin y Lincoln, 2005: 8). De esta forma, las interacciones del par de lenguas portugués-español son reveladas desde la observación de la habilidad de escritura a nivel de registro, es decir, de cómo se da el acercamiento al discurso académico en los contextos institucionales enfocados. Según Lukin (2017), en este proceso, el registro va más allá de aportar elementos contextuales por medio de los principios de realización e instanciación, puesto que permite ratificar la organización de la lengua como un sistema.

Nuestra propuesta de abordaje cualitativa para la interpretación de la biliteracidad avanzada en cuanto un fenómeno situado, condicionado por variables contextuales en relación con instituciones, currículo y géneros, está basada en un modelo teórico-metodológico que asocia contexto y lenguaje (LSF). A partir de esta perspectiva, los fundamentos epistemológicos que guían esta investigación permiten entender el uso del lenguaje en contexto basado en sus funciones de representación de la experiencia y del conocimiento, en cómo se dan las relaciones con los demás y cómo se producen significados en este proceso como un todo (Christie, 2007: 5). Reafirmamos, así, que nuestro estudio tiene como motivación reflexionar y comprender cómo la experiencia del uso de las lenguas y la producción de

significados por medio de la escritura atienden a los propósitos sociales relacionados con la producción de textos en contextos especializados.

Al asumir el propósito de buscar la comprensión como principio del conocimiento de un fenómeno (Flick, 2011), la biliteracidad avanzada español-portugués en dos géneros académicos, consideramos que las etapas de descripción, inducción y reflexión orientan metodológicamente este trabajo. Por esta razón, como investigación cualitativa, no pretendemos trazar relaciones de causa y efecto (Merriam y Tisdel, 2016: 5) entre las variables que se nos presentan, sino que comprender las particularidades de los contextos seleccionados y de los significados que la escritura de géneros académicos en dos lenguas cercanas conforma. Es por ello que el abordaje de la producción de textos especializados en los escenarios donde realizamos esta investigación se configura un estudio de caso, entendido este como configuración metodológica que desarrolla "un análisis en profundidad de un sistema limitado" (Merriam y Tisdel, 2016: 37-38). Tal limitación se refiere, en nuestro estudio, a las posibilidades de comprensión del desarrollo de la habilidad de escritura desde las interacciones L1-LE, el acercamiento a un registro académico en dos lenguas cercanas y la escritura académica motivada por contextos institucionales, cuyo objetivo social está vinculado con la formación universitaria. Todas las aristas demarcadas por las variables del presente estudio doctoral fundamentan los procedimientos establecidos para la recolección y análisis de los datos, la caracterización del grupo de participantes y de las especificidades de la producción de textos en la universidad. Por medio de este diseño cualitativo, nos centramos en la búsqueda de respuestas a "cómo se crea y se le da sentido a determinada experiencia social" (Denzin y Lincoln, 2005: 8), el desarrollo de géneros académicos en dos lenguas cercanas.

Tal como nos referimos anteriormente, con base en las características, alcances y limitaciones de investigaciones cualitativas, aceptamos que la particularidad de nuestro objeto de estudio –la escritura de géneros académicos en dos lenguas cercanas– está condicionada por características indisociables de sus contextos. Según Paiva (2019), esta es la principal fundamentación de un estudio de casos, puesto que, en sus etapas de delimitación del objeto, desarrollo e interpretación, las variables contextuales están presentes desde el enfoque del objeto de estudio en su ambiente de ocurrencia natural ("vida real") a la incorporación de proposiciones teóricas en el proceso de búsqueda de respuestas a un caso que se pretende entender (Paiva, 2019: 66-67). En nuestro diseño de estudio de

casos, incorporamos las variables contextuales para describir cómo se conforma la biliteracidad avanzada por medio del análisis de patrones de significados textuales e interpersonales, en tareas de escritura en español y en portugués (L1-LE), requeridas en sus disciplinas. De esta forma, buscamos comprender qué tipos de interrelaciones entre el referido par de lenguas se plasman en la producción de géneros académicos.

4.1.1 Justificación: dos instituciones universitarias distantes, dos escenarios convergentes

Conscientes de la imposibilidad de realizar comparaciones entre estudiantes, académicos y currículo provenientes de dos instituciones de educación superior radicadas en culturas de enseñar y aprender muy distintas, justificamos nuestra elección de estos contextos para la presente investigación considerando que, independiente de sus particularidades, en ambos escenarios la escritura es parte de un acercamiento al registro académico requerido por la formación universitaria, cuyo objetivo, explícitamente declarado por los planes de estudio de las instituciones enfocadas, es la formación de sujetos críticos con un óptimo nivel de conocimiento disciplinar. En este sentido, el aspecto fundamental que orienta nuestro análisis recae sobre el carácter institucional desde dónde partimos nuestra observación de la biliteracidad avanzada.

Desde el marco referencial de la LSF y desde el acercamiento a estos dos contextos institucionales intentamos conocer, comprender y describir las habilidades avanzadas en la producción textual académica tanto en la L1 como en la LE. Estas producciones resultan, por cierto, de una mayor demanda para los estudiantes en cuanto a la articulación de uso de las lenguas y la reproducción del discurso de su área de especialidad. Siendo así, las exigencias de desarrollo de la biliteracidad avanzada en la formación de profesionales en leguas se define y se delimita por su vinculación con los contextos instruccionales (Byrnes, 2006). En ellos, se aprecia cómo, por medio de la lengua, se vehiculan contenidos para la producción de significados, se experiencia el conocimiento en distintas demandas textuales que capacitan a los aprendientes a desarrollar una “meta-consciencia sobre las consecuencias de sus elecciones en y para la construcción de situaciones comunicativas particulares” (Byrnes, 2006: 3). El desarrollo de la lengua en este escenario instruccional es el aprendizaje de cómo significar, es decir, de cómo seleccionar los recursos para producir significados en configuraciones contextuales específicas. En esta misma línea, desde la LSF, la elección de dos instituciones de

enseñanza superior distantes geográfica y culturalmente se radica en el hecho de que imponen, para el aprendizaje de lenguas lo que Matthiessen (2006: 42) considera la "expansión del potencial de significar del aprendiente", en una articulación de contenidos, lengua y variaciones de registro por medio de prácticas de lectura y escritura a lo largo de su formación profesional.

Apreciamos aún que, desde dos instituciones de enseñanza universitaria, se conforma un espacio de (re)producción del "discurso pedagógico", noción desarrollada en la década de 1990 por Basil Bernstein (2003), derivada de la teoría de códigos que es incorporada a los principios de la LSF en sus desdoblamientos en el campo de la educación (Christie, 2007). Para entender el discurso pedagógico, es necesario tener como base el análisis del control simbólico ejercido en el ámbito educacional en la selección y transmisión del conocimiento y de su adquisición (Christie, 2007: 7). Los datos obtenidos, textos de estudiantes de estas dos instituciones, están conectados con una visión de la producción del conocimiento como un fenómeno científico que, al vincularse con procesos de enseñanza particulares, legitima y es legitimado por las formas de comunicar el conocimiento en las disciplinas y sus respectivas asignaturas, en un proceso de apropiación o "recontextualización" de discursos (Christie, 2007: 7-8). Por su parte, los estudiantes se involucran en la apropiación del discurso académico al responder a tareas en que son evaluados en cuanto a la reproducción de este conocimiento (Klein y Unsworth, 2014; Humphrey, 2017). Así, aunando este principio teórico a nuestra propuesta de investigación, el enfoque desde la LSF a los textos académicos en español y portugués nos permite presentar un análisis guiado por la explicitación de cómo el uso de las lenguas L1 y LE y el conocimiento disciplinar se funden. Por esta razón, el aporte interpretativo de la presente investigación se refiere a comprender la noción de biliteracidad avanzada reflejada en la escritura académica del mencionado par de lenguas.

4.1.2 Preguntas de investigación

Según el propósito del presente estudio, orientamos nuestra investigación para que responda las siguientes preguntas:

I. ¿De qué manera se construye el proceso de logogénesis –es decir, el despliegue de significados– al enfocarse la organización del flujo de información para la expresión de propósitos sociales requeridos por tareas de escritura de dos géneros académicos, reseñas e informes de lectura, en español y en portugués, como L1 y como LE?

II. ¿De qué manera los patrones de significados interpersonales, en específico los recursos identificados para la proyección, desde el proceso de logogénesis de la escritura académica, codificados en el nivel léxico-gramatical, construyen la prosodia evaluativa en la escritura de reseñas e informes de lectura en el par español-portugués, tanto como L1 y como LE?

III. ¿En qué medida los patrones de significados textuales e interpersonales de las reseñas e informes de lectura construidos, desde la logogénesis de la escritura académica, se transferirían /compartirían entre español y portugués (L1 y LE)?

IV. ¿Cómo se caracteriza la biliteracidad avanzada español-portugués a partir de la identificación de los patrones de significados lingüístico-discursivos desde la logogénesis de los géneros analizados?

4.1.3 Objetivos

El objetivo general de la presente investigación apunta a describir la construcción de la biliteracidad avanzada por medio de patrones semántico-discursivos codificados en el estrato léxico-gramatical en el proceso de logogénesis escrita de informes de lectura y reseñas producidos en contextos de enseñanza terciaria en español y en portugués, como lengua materna o primera (L1) y como lengua extranjera (LE), de aprendientes chilenos y brasileños.

Los objetivos específicos se refieren a:

a. Analizar la presencia de patrones semántico-discursivos desde el sistema PERIODICIDAD, codificados en el estrato léxico-gramatical, que organizan el flujo de la información en reseñas y

en informes de lectura, producidos como tareas académicas, considerando el estatus de español y portugués como lenguas cercanas y su desarrollo paralelo en la formación universitaria.

b. Describir la presencia de patrones semántico-discursivos del subsistema COMPROMISO, realizados en el nivel léxico-gramatical del español y del portugués como L1 y como LE, que construyen e interpretan la proyección de voces autorales en los géneros académicos analizados.

c. Explicar cómo los patrones de significados semántico-discursivos, codificados en opciones léxico-gramaticales propician potenciales interacciones o transferencias entre español y portugués a nivel de registro académico.

d. Interpretar las implicancias de las interacciones del par español-portugués para la comprensión del desarrollo de la logogénesis en dos lenguas y de la biliteracidad avanzada a partir del análisis de los patrones de significados referidos.

4.2 Descripción de la investigación: conformación del corpus

La presente investigación se enfoca en recolectar y analizar textos académicos solicitados por profesores universitarios desde sus contextos de enseñanza. Dichos textos corresponden a tareas de escritura planificadas según descripción, requerimientos y objetivos de los programas, conforme establecido por los docentes encargados de las asignaturas. Todos los textos recolectados fueron producidos como tareas extras, ya que, por decisión de los docentes, no se ocuparía el espacio de las clases para su realización.

Los dos géneros académicos seleccionados para el presente estudio corresponden a encargos pedagógicos, es decir, formaban parte de lo que los estudiantes deberían escribir en sus asignaturas y cumplían con las funciones previamente establecidas por los profesores de sistematización de contenido leído en determinado texto-fuente con la finalidad de evaluar (para la recolección de nuestros datos, sin notas ni conceptos) a los estudiantes en cuanto a lo "aprendido". En los dos contextos universitarios analizados, la formación de profesionales en Letras (*bacharelado*), de la *Faculdade de Letras* de la *Universidade Federal de Minas Gerais*, en Brasil, y la formación de traductores, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, en Chile, la

escritura universitaria es también práctica de géneros académicos, cuya configuración obedece a usos lingüísticos en formatos específicos (Schleppegrell, 2012) según las especificidades del área de formación disciplinar de los estudiantes.

4.3 Participantes

Para realizar esta investigación, contamos con la colaboración de profesores y estudiantes universitarios en Chile y en Brasil. En relación con el primer grupo, fueron invitados a conocer nuestra propuesta tres profesores universitarios chilenos y dos profesores universitarios brasileños, observándose la malla curricular de cada institución en lo que se refiere a la naturaleza de estas asignaturas y sus requisitos académicos (nivel intermedio o avanzado de LE; uso de las lenguas español o portugués como LE o L1; lecturas obligatorias y actividades de escritura previstas). Luego de un intercambio de informaciones acerca del programa y cronograma de cada asignatura, se revisó con los profesores qué tareas de escritura los estudiantes deberían desarrollar en un intervalo de tiempo de dos meses, a saber: durante el segundo semestre de 2018 en el contexto chileno y durante el primer semestre de 2019, en el contexto brasileño. Con base en esta información, se les solicitó a los profesores su participación en esta investigación, considerando la producción del género textual que sería encargado –según la decisión del profesor– y la presencia en sala de clase de la investigadora responsable para documentar el proceso de consentimiento informado junto a los estudiantes. En el caso del contexto brasileño, además de tener a la codirectora de la tesis como apoyo en el intercambio de información entre los profesores invitados a colaborar en el estudio y la investigadora responsable, contamos con la ayuda de una tesista de magíster para explicar la propuesta de investigación a los estudiantes y solicitar sus firmas al final del consentimiento informado, en el caso de que aceptasen participar en el estudio. La producción de estos textos tenía como requisito fundamental su desvinculación de cualquier tipo de evaluación que involucrase notas, conceptos o beneficios en el resultado final de los estudiantes en las asignaturas.

Por su parte, el grupo de estudiantes, autores de los géneros académicos que conforman nuestro corpus de investigación, cursaban periodos distintos de las mallas curriculares vigentes en sus instituciones. Según las asignaturas seleccionadas, nos enfocamos en grupos que se encontraban el nivel intermedio de desarrollo de LE en su carrera, correspondiente al cuarto o quinto semestre académicos, y grupos

que estaban finalizando su formación, el cual consideramos nivel avanzado de desarrollo de LE, correspondiente al octavo o noveno semestre. La elección de estos dos niveles, o periodos de la formación académica, para la recolección de los textos se debe a la posibilidad de observar el uso de las LE español y portugués en configuraciones textuales comparables en el ámbito académico en cuanto a su desarrollo lingüístico, cuya selección y empleo de los recursos de la lengua obedecen al contexto de su producción y circulación –en general, restricto a profesor-estudiante. Referente al uso de la L1, los textos abordados permiten observar y comparar el desarrollo de la habilidad de escritura en cuanto producción textual en el registro académico y las expectativas de la actividad declaradas por los docentes en las instrucciones.

4.4 Procedimientos de recolección de datos

Según lo estipulado por el Comité de Ética en Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile y por el *Comitê de Pesquisa de la Universidade Federal de Minas Gerais*, todo estudio que involucre personas, independiente de sus características, debe garantizar dos aspectos esenciales para los procesos de recolección de datos. El primer de ellos se refiere a que la participación de los sujetos sea voluntaria, lo que significa que puedan tomar decisiones por sí mismos en cuanto a su rol de informantes en la investigación. El segundo aspecto se refiere a la privacidad de los participantes en cuanto a cualquier tipo de identificación personal también debe estar garantizada en el proceso de recolección de datos, análisis y divulgación de la investigación.

Con base en estos requerimientos, procedemos a asegurar la clareza de la presentación de la propuesta de investigación a los estudiantes para captar su interés en colaborar con esta investigación. Para la presente investigación, no hubo selección de informantes dado que necesitábamos contar con alumnos dispuestos a compartir sus textos. Para ello, resaltamos la confidencialidad en el tratamiento de los datos, por medio de la codificación de los textos compartidos y la eliminación de cualquier tipo de identificación personal. Adicionalmente, nos aseguramos de que los profesores colaboradores de nuestra propuesta no solicitasen producciones de textos que se vinculasen con evaluaciones sumativas, ni notas o conceptos. Así, el carácter voluntario de la participación de los estudiantes se garantizaría. De igual forma, las informaciones personales solicitadas a los estudiantes –tiempo de estudio de la LE, nivel de progresión curricular en que se encontraban, edad, correo electrónico y dirección persona

– no eran obligatorias. Otra de nuestras precauciones, según las especificidades de los contextos de recolección de datos y el intento de interferir mínimamente en las actividades académicas regulares, fue la decisión de no realizar evaluaciones formales ni informales de competencia lingüística del grupo de informantes para esta investigación. Para reconocer el nivel de competencia de los estudiantes en la LE, observamos:

- nivel de progresión curricular;
- características de las asignaturas en dónde los textos fueron obtenidos: obligatoria, electiva, requisitos de inscripción, descripción según el modelo curricular vigente;
- opinión de los profesores acerca del nivel de competencia general de los estudiantes por medio de una encuesta enviada vía correo electrónico;
- tiempo de estudio de la LE, según respuesta personal en la ficha complementaria al documento de consentimiento informado (Anexo 1). Como no todos los estudiantes respondieron este ítem, el conjunto de datos descrito en los puntos anteriores formó la base para la contextualización de la información obtenida.

Informaciones contextuales generales del proceso de recolección de datos, tales como instrucción de la tarea, información sobre la asignatura y nivel de progresión curricular de los estudiantes, también están consideradas como datos relevantes para comprender el conjunto de textos analizados. Se conforma, de esta manera, un estudio de caso que puede tener implicaciones para la comprensión de un fenómeno más amplio (Günther, 2006): la escritura académica en dos lenguas.

4.4.1 Etapas de la recolección de datos

De forma sistematizada, el cuadro a continuación presenta las etapas seguidas para la recolección del corpus para esta investigación:

Cuadro 7. Etapas del proceso de recolección de datos

Investigador	*Estudiantes*

1. Planificar la tarea en conjunto con el profesor de la asignatura: lectura requeridas, definición del género solicitado, estructura de respuesta requerida –número de palabras/párrafos; formato de los archivos. 2. Informar y documentar el proceso de investigación: recolección de datos, análisis, resultados. 3. Solicitar los textos entregados al profesor: negociar con los estudiantes la recepción de sus textos y la modalidad de entrega (por correo electrónico, vía profesor, vía secretaria). 4. Revisar los textos de los estudiantes y seleccionar su pertinencia para el corpus de la investigación. 5. Codificar y garantizar el anonimato de los textos para los análisis.	1. Acceder a la información relacionada con la investigación: proceso de consentimiento informado. 2. Documentar su participación en la investigación: firma del término de consentimiento informado. 3. Entregar la tarea de escritura según los plazos acordados con el profesor de la asignatura.

4.4.2 Descripción del conjunto de textos recolectados

Debido al carácter voluntario de participación de los estudiantes, para el corpus de la presente investigación el número de participantes y textos recolectados fue:

Cuadro 8. Número de participantes según nivel de aprendizaje en Chile y en Brasil

Chile	**Intermedio (4º semestre)** Asignaturas: Lengua Portuguesa IV - Semántica	**Avanzado (8º semestre)** Asignatura: Traducción Técnico-Científica Portugués-Español
	9 participantes	**15 participantes**
	9 textos en portugués LE *9 textos en español L1*	*15 textos en portugués LE* *15 textos en español L1*
Brasil	**Intermedio (4º semestre)** Asignatura*: Língua Espanhola*	**Avanzado (7º semestre)** Asignatura: *Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Espanhol para fins acadêmicos*
	8 participantes	**5 participantes**
	8 textos en español LE *8 textos en portugués L1*	*5 textos en español LE* *5 textos en portugués L1*

Total de textos analizados: 74

Tal como se presenta en el cuadro 8, los informantes del estudio aportaron con sus producciones de textos académicos en las dos lenguas: lengua materna o primera lengua (LM/L1), y lengua extranjera (LE). No todos los autores compartieron una producción en su L1 y en la LE, por lo que, en estos casos, se decidió analizar solo pares de textos –producidos por un mismo autor en L1 y en LE.

4.5 Categorías de análisis

La estructura genérica de los textos es orientadora del abordaje de los textos. Por lo tanto, formará parte de los procedimientos de análisis iniciales de los textos recolectados para esta investigación. En cuanto a las categorías de análisis incluidas en este estudio –teniendo en vista la identificación (sin apoyo de programas computacionales, realizada manualmente y organizada en cuadros y tablas) de patrones de significado con base en las metafunciones textual e interpersonal, referentes a la organización temática, y los significados interpersonales, referentes a la proyección–, estas se definen a continuación.

4.5.1 Categoría de análisis 1: Significados textuales

La forma cómo se estructura la información en el texto permite identificar las conexiones que el autor establece para disponer el contenido y relacionarlo en distintas partes a lo largo de su producción (Moyano, 2014; Fuzer y Cabral, 2014). En la presente investigación, nos interesa observar los patrones de significados textuales a partir de un análisis de la organización discursiva y de la progresión temática-remática.

Para abordar los significados textuales, recurrimos a un análisis del sistema de PERIODICIDAD. En dicho subsistema, la información desplegada en el texto obedece a una organización discursiva que contribuye a la predicción, interconexión y consecuente producción de significados. Son analizados los macro-Temas –primera información presentada en el texto, responsable por el establecimiento de la prominencia temática– e hiper-Temas –referentes a la información que será extendida en las

cláusulas siguientes del párrafo, generando expectativas sobre el contenido vehiculado. Para la identificación de los macro-Temas, se consideró la presencia de un título que permite al lector establecer una estructura de prominencia temática o más bien la vinculación de la producción escrita con la tarea propuesta en el contexto de cada asignatura. Para la identificación de hiper-Temas, se reconoce en la oración inicial de cada párrafo la posibilidad de predicción de la información y se configuran los datos en tablas. Se clasifican como "logrados" los macro-Temas hiper-Temas que cumplen su función en el texto, es decir, funcionan como primer elemento y predicen la información presentada inmediatamente después, conforme el modelo a continuación:

Cuadro 9. Modelo de clasificación de macro-Temas e hiper-Temas

	Número de Macro-Temas logrados	Número de hiper-Temas logrados
Texto INT1C	1 de 2	8 de 9

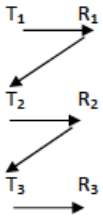
La codificación de los textos corresponde a nivel de procedencia INT, para intermedio, y AV, para avanzado; número del texto, aleatorio, y país –C para Chile y B para Brasil. Se presentan en tablas los contrastes L1-LE que se identifican en los textos y se grafican los resultados obtenidos según los dos grupos analizados en cada uno de los contextos universitarios.

En cuanto a los hiper-Nuevos y macro-Nuevos, los casos identificados en los subconjuntos de textos son resaltados, pero no constituirán el foco de atención. Esto se debe a que, desde nuestro corpus, hay una clara tendencia a una escritura "prospectiva" (Martin y Rose, 2007: 195), sin mayor énfasis en la consolidación de información recopilada de las lecturas que sirvieron de base para la realización de la tarea.

Aún desde un análisis de la metafunción textual, para la LSF, hay una relación semántica entre la estructura de la información y la estructura temática (Fuzer y Cabral, 2014: 130). Estructura temática se refiere a cómo las nociones Tema y Rema soportan el supuesto de la cláusula como mensaje. A nivel de la cláusula, el Tema es el punto de partida (Schleppegrell, 2004: 67), en general, correspondiente a una información ya conocida. Por su parte, Rema, corresponde a la información nueva que se desprende a partir del Tema.

La estructura temática vincula las informaciones presentadas en el texto según las elecciones de los autores y puede considerar tanto una expansión desde lo general a un particular, como desde un particular a lo general, entre otros modos de organización. Se reconoce la conexión entre las informaciones por medio de la progresión temática-remática. Esta consiste en observar cómo se lleva a cabo la mantención del Tema a lo largo del texto, si este es retomado por diferentes referentes (pronombres, procesos de sinonimia, repeticiones, elipses) de forma a garantizar su conexión a diferentes Remas (Fuzer y Bárbara, 2014: 120). Para observar la progresión temática, los textos pertenecientes al corpus de la presente investigación son analizados en cuanto a su variación en relación con los patrones descritos por Paredes (2011: 51), en que se configuran según su frecuencia en los conjuntos analizados:

i. Tema en conversión evolutiva: en esta configuración, la información presentada en el Rema de una cláusula será el Tema de la siguiente cláusula. Es posible observar cómo se construye la cohesión textual mediante proceso de elaboración de información (Paredes, 2011: 51).

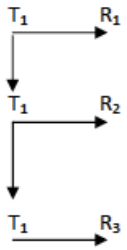


Cuadro 10. Ejemplo de análisis tema-rema en conversión evolutiva

Progresión temática en la presentación del texto-fuente

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT1C	Em "É possível unificar a língua portuguesa?" se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa		verbal: propõe	impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo
	De fato, o objetivo		relacional: é	assemelhar a língua à escrita
	Além disso, para o acordo		verbal: se utilizou	o critério de pronunciação
	finalmente o autor		relacional: acha	que o novo acordo ortográfico é só uma questão de interesses, de mercado

ii. Tema constante: El texto se desarrolla mediante reiteración del mismo tema (Paredes, 2011: 51). Las nuevas informaciones se encuentran en el Rema. Paredes (2011: 51) se refiere a que este tipo de progresión permite observar cómo se articula el léxico del texto de manera correferencial. Gráficamente, esta autora representa este tipo de Tema –y los demás referidos a continuación– como:

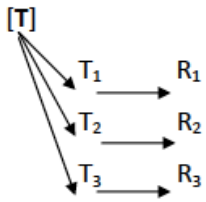


Cuadro 11. Ejemplo de análisis tema constante

Progresión temática en la evaluación general del texto-fuente

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT1C		Esta obra	relacional: es	útil para comprender conceptos básicos que guardan relación entre el sistema metafórico y la vida cotidiana, como también los distintos usos que pueden tener y las relaciones que sostienen con el entorno, pensamientos y acciones.
		Los primeros tres capítulos	verbal: actúan	como una introducción práctica, de poca complejidad
		(Los tres primeros capítulos) que	verbal: permite	abrirse paso en la materia
	De esta forma, solo		verbal: hace falta	falta conocimientos mínimos para entender los contenidos expuestos por los autores.

iii. Hiper-Tema y temas derivados: los diferentes Temas provienen de un hiper-Tema o Macro-Tema explicitado en el texto.



Cuadro 12. Ejemplo de análisis hiper-Temas y temas derivados

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV1C	Em termos gerais, a conceptualização do núcleo de ambos textos		relacional: é	tratado de maneira bastante similar
	No artigo "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" (texto 1), a divulgação científica		relacional: é	vista como uma necessidade social da própria ciência e se pensa que é uma peça fundamental para materializar o desenvolvimento dos humanos.
	Igualmente, na publicação "As consequências da má divulgação científica" (texto 2) também		verbal: se apresenta	uma ideia parecida de que é primordial estabelecer um ponto de comunicação entre a ciência e sociedade, mas
		este último	verbal: aborda	controvérsias sobre a mesma matéria que o texto 1 não detalha

4.5.2 Categoría 2: Significados interpersonales: la proyección

La proyección de las voces autorales en los textos, ya sea por medio de referencias directas e indirectas o por medio de la adición de informaciones a los textos académicos, está considerada en los análisis de las relaciones lógico-semánticas realizados desde el referencial teórico-metodológico de la LSF. Puede ser abordada desde la materialización de los significados ideacionales e interpersonales en los textos según la selección de los recursos léxico-gramaticales. Desde la metafunción ideacional, se reconocen las realizaciones léxico-gramaticales de la proyección por medio de la organización de la cláusula en procesos, participantes y circunstancias. Su presencia en el discurso revela cómo se representa determinado contenido lingüístico en otro como ideas o locución (Matthiessen, Lam y Teruya, 2010: 165). Desde la metafunción interpersonal, en el subsistema COMPROMISO se entiende la proyección como parte de la construcción de la heteroglosia discursiva (Bakhtin, 1981) incorporada a los desdoblamientos de la teoría de la LSF a los estudios de VALORACIÓN (Martin y White, 2005).

Por medio de este recurso, se visualiza como se despliega en el texto la voz del autor/locutor conectada o "comprometida" con otras voces autorales.

Nos interesa, en los análisis de las reseñas e informes de lectura de esta investigación, identificar los procedimientos de proyección por medio de los cuales los estudiantes señalan la voz del autor del texto-fuente, así como reconocer los recursos que emplean para presentarse a sí mismos como autores de sus textos. En nuestro estudio, reconocemos que la proyección tiene también función ideacional (Hood, 2004; 2010; Moyano, 2015) al representar el habla/pensamiento para la construcción de conocimientos. Sin embargo, pese a la relevancia de dicha función, nos centramos en la descripción de la negociación de posiciones autorales que aportan a una visión de comprensión y comprometimiento con los contenidos referidos en las reseñas e informes de lectura desde los significados interpersonales analizados. Para ello, recurriremos al siguiente modelo, adaptado a partir de la propuesta de Araújo (2007) y enfocado a los propósitos de nuestra investigación:

Cuadro 13. Modelo de análisis de realización de la proyección

Tipo	**Elemento proyectante**	**Ejemplo**
Complejo oracional sin agente	Proceso mental	*se recuerda un informe publicado en Inglaterra…*
	Proceso verbal	*se questiona o novo acordo...*
Complejo oracional con agente	Proceso mental	*o autor assinala que o principal*
	Proceso verbal	*o primeiro texto declara que "esses fármacos colocam em risco a saúde...".*
		Según el artículo, esto ha generado que existan…
Modalizadores – adjunto modal	Proceso mental: expresiones de modalización	*seria possível ter o texto da divulgação científica...*
		É interessante ver como um ponto de convergência...
		Por lo tanto, es muy importante formar profesionales…
		Este traspaso se debe considerar una adaptación y no una simplificación, ya que se debe tener en cuenta el poder…
Nominalización	Participante nominalizado	*A análise conclui que, embora as duas revistas...*
		La contextualización del tema la entrega un hecho que ocurrió en…

La presencia de elementos que pertenezcan a cada una de las categorías “Tipo” del cuadro 13, será cuantificada en la etapa de análisis. Se grafican los resultados obtenidos según los dos grupos analizados en cada uno de los contextos universitarios.

Además del levantamiento de los recursos léxico-gramaticales para la realización de la proyección, nos interesa también el reconocimiento de los dominios semánticos de la heteroglosia discursiva informados por los recursos lingüísticos. De esta forma, con base en las categorías establecidas por Martin y White (2005), expansión y contracción dialógica, identificamos estos recursos según el número de ocurrencias en los textos, conforme el modelo ejemplificado a continuación:

heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	
			contra-expectativa	
		proclamación	acuerdo	
			pronunciamiento	
			respaldo	
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	
		atribución	contenido/distancia	
				Número de ocurrencias

Lejos de proponer una descripción exhaustiva de la proyección en nuestro corpus y la imposibilidad de su generalización, la observación propuesta intenta comprender cómo los recursos discursivos en la L1 y en la LE se tipifican en los géneros analizados para proyectar y referirse a un texto-fuente. De esta forma, tal como hemos afirmado en el capítulo 3, Marco Teórico, nuestro propósito con la descripción de los recursos léxico-gramaticales que realizan la proyección es entender cómo la producción de significados aporta a la comprensión de la interrelación entre L1-LE en el desarrollo de la biliteracidad avanzada. Así, graficamos nuestra propuesta de análisis de la proyección teniendo dicho propósito en mente con la clave valorativa a continuación, la cual contiene elementos representativos de la heteroglosia discursiva con ejemplos extraídos de nuestros datos:

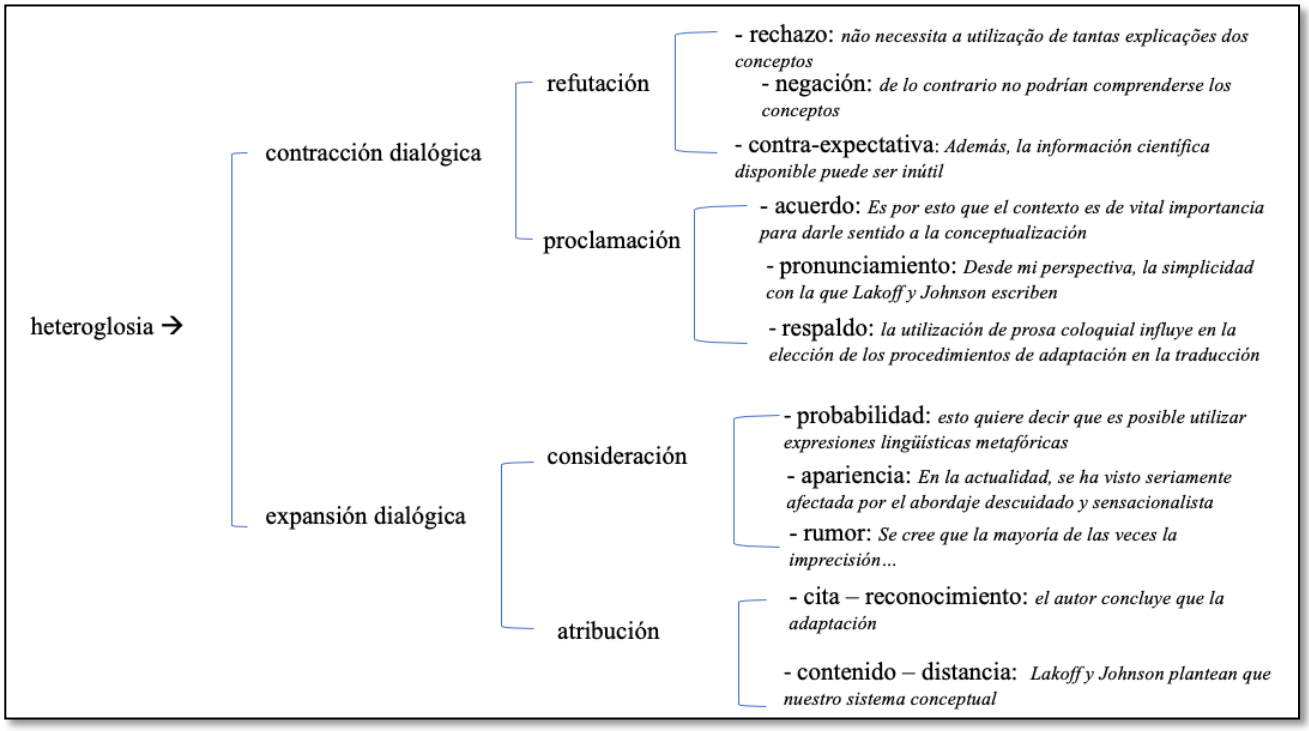


Figura 12. Red sistémica de la heteroglosia discursiva ejemplificada desde los datos obtenidos para nuestra investigación

Se explica la inclusión en este estudio de la cuantificación de los datos analizados para resaltar y establecer una comparación progresiva acerca de la presencia/ausencia de los rasgos lingüísticos identificados en las categorías de análisis propuestas. Los datos numéricos se usarán asociados a las etapas descriptivas e interpretativas de la presente investigación, vinculados solamente con los patrones encontrados en el mismo corpus del presente trabajo. Según Günther (2006), un estudio de caso con vistas a definir más ampliamente un fenómeno permite la articulación de análisis cualitativos con datos cuantitativos, además de la inclusión de algunas estrategias para abordar los sujetos en situaciones determinadas por el investigador. En este sentido, el conjunto de textos analizados en esta investigación es representativo de los usos recurrentes de la escritura académica: se escribe para la (re) producción del conocimiento y se escribe para evaluar el desarrollo lingüístico esperado a partir del aprendizaje de la lengua meta.

En la figura 13 a continuación representamos el modelo de análisis que hemos detallado en este apartado:

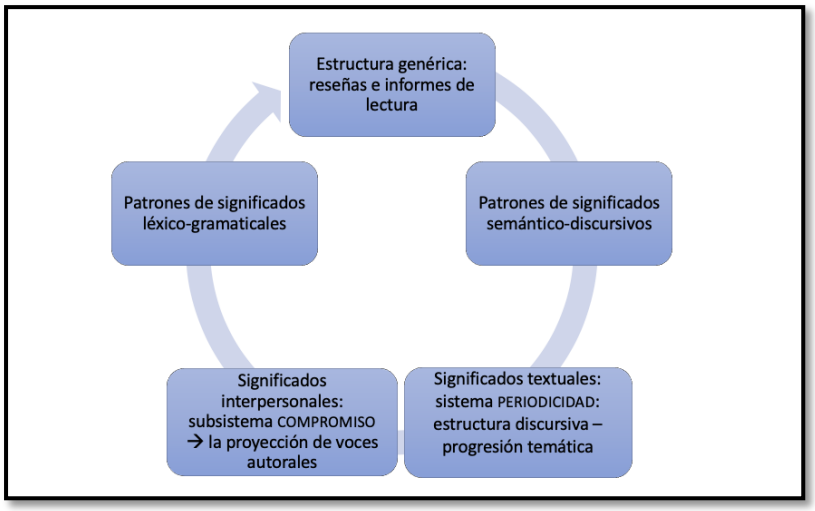


Figura 13. Síntesis de nuestro modelo de análisis

4.6 Contextualización de los datos: desde dos instituciones universitarias

En los siguientes apartados, nos dedicamos a presentar la descripción de los dos contextos desde donde elegimos recolectar los datos para la presente investigación. Consideramos que la producción de textos en las dos instituciones universitarias corresponde a construcciones de significados por medio de selecciones de recursos lingüísticos (Moyano, 2010). Dicha selección es resultante de la realización de patrones de interacción social, en un contexto institucional (universidades) que requiere patrones de discurso en cada uno de sus textos (Martin y Rose, 2007).

4.6.1 Chile

Los participantes chilenos de esta investigación provienen de la carrera de Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad de Santiago de Chile. En dicha carrera, el portugués y japonés son las opciones de LE entre las menciones ofertadas a los estudiantes. El inglés es la LE obligatoria en la formación académica de los futuros traductores quienes, además, desarrollan conocimientos lingüísticos y metalingüísticos de su primera lengua (L1), el español, en distintas asignaturas. La malla curricular vigente contempla 5 años de duración de los estudios y los estudiantes deben inscribir su práctica profesional como una asignatura obligatoria (210 horas) de sus dos últimos semestres. El

aprendizaje de lenguas extranjeras, los usos de la lectura y de la escritura en LE-L1 para acceder a los contenidos de su formación y el incremento de los usos de la L1 en géneros académicos propios de su área de especialidad conforman un contexto de biliteracidad avanzada que analizamos en esta investigación.

Los profesores de las asignaturas de nivel intermedio, según la progresión curricular, Lengua Portuguesa IV (dictada en portugués) y Semántica (dictada en español) fueron invitados a colaborar con este estudio. Como asignatura representativa del nivel avanzado de la malla curricular seleccionamos Traducción Técnico-Científica Portugués-Español (dictada en español y en portugués). Después de intercambios de información con los profesores, presenciales y vía correo electrónico, y de una revisión de sus programas y cronogramas de asignatura, confirmamos la viabilidad de recolectar los textos producidos en estas asignaturas, según el encargo de cada uno de los docentes participantes de esta investigación.

Tras la recolección de los textos, se les solicitó a los profesores completar y enviar por correo electrónico el siguiente cuestionario:

Cuadro 14. Cuestionario de contextualización de recolección de datos

1. Sobre la instrucción para la realización de la tarea: ¿fue dada por escrito o solamente oral? 2. Como profesor del grupo, ¿habías solicitado antes (o en semestres anteriores) algún texto parecido al que los alumnos tuvieron que producir? 3. ¿Qué tipo de texto esperabas recibir de acuerdo con la instrucción de la tarea? 4. ¿Qué asignatura dictas (obligatoria /electiva)? ¿Qué nivel de LE (portugués / español) consideras más adecuado para caracterizar a tu grupo de estudiantes?

Sintetizamos a continuación las respuestas obtenidas según los profesores de cada asignatura.

a) Asignatura Lengua Portuguesa IV

Como informaciones complementarias para el abordaje de los textos de los aprendientes de portugués como LE, en Lengua Portuguesa IV, asignatura obligatoria para el 4º nivel de la malla

curricular, la profesora mencionó que además de dar las instrucciones para la producción del texto solicitado oralmente en clase, también las envió al correo del curso. El género académico solicitado correspondía a un informe de lectura, en portugués, y era la primera vez en el semestre que la profesora encargaba la producción de este género en su curso. En cuanto al nivel de LE, para la asignatura de Lengua Portuguesa IV la profesora afirmó que sus estudiantes eran efectivamente de nivel intermedio –según la descripción de su programa de asignatura, el número previo de horas de estudio de PLE (aproximadamente 260 horas) exigido como requisito y los contenidos previstos. Esta profesora, además, mencionó que esperaba recibir una producción con una síntesis de la información contenida en el texto base, con un "análisis crítico personal de la lectura realizada", "con las palabras de los estudiantes".

La profesora de la asignatura Lengua Portuguesa IV justificó la baja cantidad de textos recibidos y compartidos para análisis en la presente investigación de su grupo debido al carácter voluntario de participación de los estudiantes especificado en la parte final del consentimiento informado y la desvinculación de esta actividad de escritura con evaluaciones sumativas (notas).

b) Asignatura Semántica

El profesor de la asignatura Semántica, asignatura obligatoria dictada en español en 4º nivel de la malla curricular en la formación de traductores, afirma en sus respuestas que presentó las instrucciones para la escritura de una reseña oralmente, con el apoyo de un documento Word proyectado en la pantalla. Dicho documento contenía algunas preguntas y ejemplificaba posibilidades de desarrollo para orientar la escritura del género solicitado. Las expectativas del profesor eran que los estudiantes produjesen un "texto expositivo-argumentativo de calidad estética razonable". Dado que esta era la primera práctica de reseña de la asignatura, esta actividad sirvió como un acercamiento de los estudiantes al género, de manera que facilitara el desarrollo de un trabajo solicitado al término del semestre, cuya estructura genérica sería bastante similar a la reseña que forma parte del corpus de análisis de la presente investigación.

El profesor de la asignatura Semántica justificó la baja cantidad de textos recibidos y compartidos para análisis en la presente investigación de su grupo debido al carácter voluntario de participación de los estudiantes especificado en el término de consentimiento informado y la desvinculación de esta actividad de escritura con evaluaciones sumativas (notas).

c) Asignatura Traducción Técnico-Científica Portugués-Español

En la asignatura Traducción Técnico-Científica Portugués-Español, la profesora menciona en sus respuestas al cuestionario complementario de contextualización de la recolección de datos que las instrucciones para las producciones de texto (reseña en portugués e informe de lectura en español) fueron dadas oralmente en clase y también enviadas por correo electrónico a su grupo de estudiantes. Esta profesora menciona que requería un número mínimo y máximo de palabras y que les mostró a los estudiantes un modelo de texto para facilitar su trabajo. En cuanto a sus expectativas del género requerido, afirma que el informe de lectura debería ser un texto corto, con una síntesis de informaciones de la lectura realizada, pero los estudiantes se concentraron en muchos detalles en su producción. Según la profesora, los textos revelan que "tienen problemas al momento de sintetizar información y solo cortan y pegan partes del mismo". Para el género reseña, era esperado que los textos "relacionasen los contenidos de los dos artículos que leyeron". Dichos géneros académicos formaban parte del conjunto de actividades previsto para la asignatura y fue la primera vez que sus estudiantes tuvieron que producirlos. Como asignatura obligatoria de penúltimo semestre antes de la graduación de los estudiantes (noveno semestre), el nivel de portugués como LE de los estudiantes era considerado avanzado, según los contenidos y la progresión curricular de la carrera. Finalmente, en cuanto a la participación voluntaria de los estudiantes y la colaboración de sus textos para la presente investigación, 17 de 18 estudiantes aceptaron compartir sus producciones con la presente investigación.

4.6.2 Brasil

Los participantes brasileños de esta investigación provienen de la carrera de *Letras, bacharelado en Espanhol*, de la Universidade Federal de Minas Gerais. En dicha carrera, el español es la LE desarrollada por los estudiantes durante cuatro años con fines profesionales, puesto que el "*bacharel*

em Espanhol" se dedicará a la investigación, traducción, edición y redacción de textos. Al contrario de los "*licenciados em Espanhol*", los "*bacharéis*" no poseen la etapa de formación exigida para los profesionales que se dedicarán a la docencia. Asignaturas dictadas en portugués L1, las cuales tienen como objetivo el desarrollo de conocimientos lingüísticos y metalingüísticos, además de la formación disciplinar de la especialidad, forman parte del ciclo introductorio de la formación académica y de la formación complementaria en cursos electivos y optativos para los estudiantes. A su vez, cursos dictados en español como LE están presentes a lo largo de la malla curricular vigente tanto en asignaturas de lengua como en asignaturas de estudios temáticos y cursos optativos. Además de cursar las asignaturas previstas por el plan curricular vigente, los estudiantes deben desarrollar en español como LE un trabajo de investigación final configurado como "tesina", es decir, realizado bajo la guía de un profesor durante dos semestres consecutivos, evaluado y defendido frente a un comité de profesores. Dicha actividad es requisito de graduación para estos estudiantes. No hay práctica profesional considerada en la malla curricular, puesto que las exigencias de formación académica se refieren al desarrollo teórico en la LE.

Tal como hemos presentado para el contexto chileno de recolección de datos, el aprendizaje de lenguas extranjeras, los usos de la lectura y de la escritura en LE-L1 para acceder a los contenidos de su formación y el incremento de los usos de la L1 en géneros académicos propios de su área de especialidad conforman un contexto de biliteracidad avanzada que analizamos en esta investigación.

Para la recolección de textos en Brasil, durante el primer semestre de 2019, pudimos contar con el apoyo de dos profesores del *bacharelado em Língua Espanhola*. La primera asignatura, *Língua Espanhola II*, dictada en el 4º nivel de formación en LE y en L1, de carácter obligatorio, tenía las características de nivel intermedio según la descripción del programa y la conformación del grupo de estudiantes, conforme apreciación de la profesora. La descripción de esta asignatura, según documento publicado en la página de la universidad, se ha transcrito al cuadro a continuación:

Cuadro 15.Asignatura Língua Espanhola IV – 1º / 2019

Desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita de textos verbais e verbo-visuais de gêneros discursivos diversos, nos quais predominem sequências descritivas, narrativas e injuntivas. Análise das condições de produção e dos elementos temáticos, composicionais e estilísticos dos textos, considerando implicações semânticas e pragmáticas.

Prevalência de uma abordagem que conceba a linguagem como um aspecto essencial para a construção das identidades individuais e coletivas. Trabalho gramatical com foco no uso, visando à aquisição de uma competência linguístico-discursiva reflexiva por parte dos alunos.

Por su parte, la asignatura "*Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Espanhol para fins acadêmicos*", era dictada en LE y formaba parte del grupo de asignaturas electivas en LE que los estudiantes deberían cursar para cumplir con los requisitos de formación. Dicha asignatura fue elegida como representativa del nivel avanzado en LE de la malla curricular, puesto que su descripción exigía un número mínimo de horas cursadas en la LE (180h) y su enfoque se centraba en la práctica lingüística académica conforme el documento publicado en la página de la universidad transcrito al cuadro a continuación.

Cuadro 16. Asignatura *Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Espanhol para fins acadêmicos* – 1º / 2019

Comunicação acadêmica. Gêneros acadêmicos: definição, classificação e caracterização. Gêneros escritos: resumo, resenha, projeto de pesquisa, artigo científico, relatório, etc. Gêneros orais: comunicação científica, conferência, apresentação de pôster, etc. Elementos linguísticos e tecnológicos relevantes na comunicação acadêmica.

Después de intercambios de correos y acuerdos con estos profesores, confirmamos la viabilidad de recolectar los textos producidos en estas asignaturas. Cada uno de ellos había planificado la realización de una tarea de escritura académica en sus cronogramas de actividades, los cuales correspondían a la producción de informes y reseñas según sus criterios. Los textos recolectados, de acuerdo con la participación voluntaria de los estudiantes, correspondieron a encargos de escritura que se vinculaban con el desarrollo de contenido especificado en el programa de estas dos asignaturas. Tras la recolección de los textos, se les solicitó a los profesores completar y enviar por correo electrónico el siguiente cuestionario:

Cuadro 17 . Cuestionario de contextualización de recolección de datos

1. Sobre la instrucción para la realización de la tarea: ¿fue dada por escrito o solamente oral?
2. Como profesor del grupo, ¿habías solicitado antes (o en semestres anteriores) algún texto parecido al que los alumnos tuvieron que producir?
3. ¿Qué tipo de texto esperabas recibir de acuerdo con la instrucción de la tarea?
4. ¿Qué asignatura dictas (obligatoria /electiva)? ¿Qué nivel de LE (portugués / español) consideras más adecuado para caracterizar a tu grupo de estudiantes?

Sintetizamos a continuación las respuestas obtenidas de los profesores de cada asignatura.

a) Asignatura *Língua Espanhola IV*

En esta asignatura, la profesora emplea una metodología que incluye usos y contrastes entre L1 y LE. Este trabajo funciona como un apoyo a los estudiantes en cuanto a su dominio del español, el objetivo principal de los contenidos previstos para la asignatura. De esta forma, tuvimos acceso a dos producciones de textos de los estudiantes en esta asignatura, un informe de lectura en L1 y una reseña en LE. Las tareas de escritura académica se basaron en la lectura de textos-fuente en español (LE) y fueron dadas oralmente en sala de clase. Cada estudiante recibió el texto-fuente impreso y una hoja entregada por la profesora en donde debería realizar la actividad. La producción de un informe de lectura ocurrió en el segundo mes de clases del semestre académico, por lo que la profesora justificó la necesidad de que este primer texto fuera en L1. Para los estudiantes, se trató de la primera vez en que tuvieron que escribir un informe de lectura. En el caso de la producción de una reseña, en el último mes de clases del semestre académico, la profesora requirió que los estudiantes la desarrollasen en LE, puesto que ya habían tenido prácticas de uso de la lengua para realizar tal tarea.

b) Asignatura *Estudos Temáticos de Língua e Linguística Espanhola: Espanhol para fins académicos*

En esta asignatura, el profesor menciona en sus respuestas al cuestionario complementario de contextualización de la recolección de datos que la instrucción para la producción del texto reseña fue dada oralmente en clase y discutida con los estudiantes. Además, el grupo contaba con una guía de actividad impresa con la instrucción de la tarea. En dicho documento, se identificaba un cuadro de texto previo al espacio para escribir la reseña, el cual estaba destinado a la inclusión de la referencia bibliográfica de la obra reseñada según el formato de las normas brasileñas de presentación de trabajos científicos de la ABNT (sigla en portugués para *Associação Brasileira de Normas Técnicas*). El profesor menciona en sus respuestas que la producción de la reseña encargada había sido la primera de este tipo que él solicitaba en el semestre, aunque los estudiantes ya estuviesen familiarizados con el género desde la realización de otros trabajos semejantes en semestres anteriores (o, incluso, en el mismo semestre). En cuanto a sus expectativas para la recepción de los textos, menciona que esperaba

recibir una “reseña académica”, sin mayores informaciones acerca de sus criterios para considerar dicho género.

Según el profesor, había ocho estudiantes inscritos en su curso electivo. En el momento de la divulgación de la investigación y documentación del proceso de consentimiento informado, se encontraban presentes seis estudiantes, de los cuales cinco accedieron voluntariamente compartir sus textos para la presente investigación. El nivel de los estudiantes variaba, conforme apreciación del profesor, entre intermedio y avanzado. Al recibir los textos de los textos solicitados, solo dos de los participantes entregaron sus colaboraciones en el par de lenguas español-portugués, por lo que fue necesario recurrir directamente a más estudiantes egresados o por egresar del programa de *Bacharelado em Espanhol* que tuviesen reseñas o informes de lectura archivados de asignaturas en curso / ya cursadas. Con este abordaje, los voluntarios que aceptaron participar de la presente investigación en el nivel avanzado de español como lengua extranjera firmaron el término de consentimiento informado. El número total de participantes brasileños de este nivel fue de cinco estudiantes.

Tras haber presentado el diseño metodológico de esta investigación, en el capítulo 5 a continuación, nos centramos en los análisis de los textos provenientes del contexto universitario chileno, desarrollados según los procedimientos especificados en este apartado.

5. Análisis de datos – Sección I: Contexto universitario chileno

5.1 Introducción

En este apartado, presentamos los análisis de las producciones de textos académicos provenientes del contexto universitario chileno elegido para la presente investigación. Dichos textos corresponden a tareas de escritura realizadas en un contexto de formación de traductores, en asignaturas dictadas en portugués como lengua extranjera (PLE) y en español como primera lengua o lengua materna (EL1), según la malla curricular vigente. En PLE, la categorización de estas producciones se refiere a la observación del nivel de proficiencia de sus autores siguiendo los criterios especificados en el capítulo Metodología: nivel intermedio de PLE y nivel avanzado de PLE.

Orientamos este análisis por medio de las siguientes preguntas de investigación:

I. ¿De qué manera se consstrye el proceso de logogénesis - es decir, el despliegue de significados - al enfocarse la organización del flujo de información para la expresión de propósitos sociales requeridos por tareas de escritura de dos géneros académicos, reseñas e informes de lectura, en español y en portugués, como L1 y como LE?

II. ¿De qué manera los patrones de significados interpersonales, en específico los recursos identificados para la proyección, desde el proceso de logogénesis de la escritura académica, codificados en el nivel léxico-gramatical, construyen la prosodia evaluativa en la escritura de reseñas e informes de lectura en el par español y portugués, tanto como L1 y como LE?

III. ¿En qué medida los patrones de significados textuales e interpersonales de las reseñas e informes de lectura construidos, desde la logogénesis de la escritura académica, se transferirían /compartirían entre español y portugués (L1 y LE)?

IV. ¿Cómo se caracteriza la biliteracidad avanzada español-portugués a partir de la identificación de los patrones de significados lingüístico-discursivos desde la logogénesis de los géneros analizados?

El modelo de análisis configurado se basa en el marco teórico-analítico de la LSF y comprende la interrelación de los recursos lingüísticos seleccionados por los estudiantes desde sus dominios de LE y de L1 para la producción de sus textos y:

- Los significados textuales vehiculados: desde la metafunción textual, nos enfocamos en el subsistema PERIODICIDAD. Realizamos un análisis de la progresión discursiva y la de progresión temático-remática.
- Los significados interpersonales que configuran las estrategias de proyección articuladas en los géneros académicos enfocados, desde el subsistema COMPROMISO (Martin y White, 2005).
- La instanciación de reseñas e informes de lectura.

De esta forma, las categorías de análisis definidas para el presente estudio se encuentran sistematizadas en el cuadro a continuación:

Cuadro 18. Categorías de análisis

Significados textuales	Estructura discursiva: macro-Temas; hiper-Temas Estructura temática-remática
Significados interpersonales	Proyección de voces autorales
Configuración de los géneros	Informes – Reseñas

5.2 Codificación de los textos analizados

Los textos analizados en el presente estudio corresponden a producciones de tareas académicas escritas de estudiantes cuya base de su formación universitaria es el portugués como lengua extranjera (PLE) - en el contexto universitario chileno –y el español como lengua extranjera– en el contexto universitario brasileño. Cada uno de los informantes entregó un texto académico en su LM/L1 y un texto académico en la LE, según el enfoque de su formación. Para los análisis que presentamos a continuación, utilizamos el mismo código para referirnos a sus autores, marcando su pertenencia a los siguientes subconjuntos:

Cuadro 19. Codificación de los textos

- Contexto Chile

Textos	**Nivel intermedio (INT) de desarrollo de PLE**	**Nivel avanzado (AV) de desarrollo de PLE**
Textos en PLE	Subconjunto A1	Subconjunto B1
Textos en EL1	Subconjunto A2	Subconjunto B2

- Contexto Brasil

Textos	**Nivel intermedio (INT) de desarrollo de ELE**	**Nivel avanzado (AV) de desarrollo de ELE**
Textos en ELE	Subconjunto C1	Subconjunto D1
Textos en PLM	Subconjunto C2	Subconjunto D2

Por lo tanto, describimos la codificación de los textos analizados considerando el siguiente patrón:

Nivel de desarrollo de la LE	**Número del texto**	**Contexto de producción**
INT: intermedio AV: avanzado	atribuido aleatoriamente	B: contexto brasileño C: contexto chileno
Ejemplo: *INT3C*		

De este modo, en el Subconjunto A1, el texto INT1C corresponde al código atribuido a la producción escrita de un estudiante chileno de que se encontraba en el nivel intermedio de desarrollo de PLE. En el Subconjunto A2, el foco está en el análisis de la producción escrita en español como lengua primera/materna (EL1) del mismo estudiante ya identificado por su texto en el Subconjunto A1. Por lo tanto, codificamos esta segunda producción escrita con el mismo código INT1C, a manera de facilitar el procedimiento de comparación de estructuras de la LE y de la L1, al mismo tiempo que procedemos a caracterizar el desarrollo de la biliteracidad según la totalidad de textos recolectados.

5.3 Organización general

Para la presentación de los análisis de los textos provenientes del contexto universitario chileno, centramos nuestra descripción en los siguientes aspectos, ordenados a continuación:

I. Caracterización general de los textos recolectados
II. Estructura textual identificada
III. Organización lógico-discursiva marcada en los textos
IV. Progresión temático-remática
V. Recursos para la proyección de voces autorales

5.4 Subconjunto A1: Textos producidos por estudiantes en nivel intermedio de PLE

El encargo de producción de los textos en PLE correspondió a un informe de lectura, según lo informado por el profesor de la asignatura. Previo al abordaje de las características de este género y la evaluación de cómo los estudiantes logran desarrollarlo, sistematizamos los datos recuperados de este subconjunto de textos. El Cuadro 20 a continuación muestra de forma parcial la matriz de análisis utilizada y se encuentra completo en el Anexo 7:

Cuadro 20. Subconjunto A1: Caracterización general de los textos en PLE

Caracterización general	**Texto**							
	INT1C	INT2C	INT3C	INT4C	INT5C	INT6C	INT7C	INT8C
Número de palabras	516	309	221	304	367	218	374	607
Número de párrafos	4	7	4	2	5	3	8	8
Referencia explícita a la tarea de escritura	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título	Título	Título y editorial	No	Título	Título	Título	Título, autor, año
Referencia al objetivo del texto-fuente	se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa,	mostra o difícil que é unificar a língua portuguesa através do novo acordo ortográfico	O capítulo apresenta a pergunta: É possível unificar a Língua Portuguesa?	O capítulo descreve a questão que acontece com o famoso acordo ortográfico, tenta clarificar alguns argumentos os quais geram problemas para firma-o.	No texto É possível unificar a língua portuguesa? Discute a problemática que traz o Novo Acordo Ortográfico.	O capítulo fala dos objetivos que tem o novo acordo ortográfico da língua portuguesa	Dentro do seu livro "Escrita e sociedade" (2014), especificamente no primeiro capítulo, o autor Florian Coulmas faz um importante ênfase em relação a linguagem, planteando o conceito de "Tirania da escrita"	A escrita e a leitura são habilidades indispensáveis atualmente em nossa sociedade, e as duas complementam-se sem excluir uma da outra, segundo o que Florian Coulmas expressa em "Escrita e sociedade"

5.4.1 Estructura textual identificada

Los textos pertenecientes al Subconjunto A1, cuyos autores son estudiantes del nivel intermedio de PLE, fueron producidos por medio de la tarea de desarrollo de un "informe de lectura". Con el fin de identificar las características de este género que los estudiantes imprimen en sus producciones, hicimos un levantamiento de la estructura que presentan, según las estrategias, etapas y fases recurrentes en los nueve textos analizados. El cuadro a continuación sintetiza estos datos:

Cuadro 21. Síntesis de la estructura de los informes de lectura – Subconjunto A1

Etapa	**Fases**	**Comunes**
Introducción	1	Referencia al texto-fuente
Desarrollo	2	Descripción del objetivo y contenido del texto-fuente
	Variables	
Conclusión	3	Evaluación del contenido del texto-fuente: interpretación / opinión / opinión del autor del texto-fuente
	4	Cierre: evaluación final / ausencia de evaluación

A continuación, presentamos en el Cuadro 22, la matriz de análisis de la estructura identificada por medio de ejemplos. El cuadro completo se encuentra en el Anexo 7.

Cuadro 22. Subconjunto A1: Estructura de los textos

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	**Texto**	**Ejemplos**
Referencia al texto-fuente	INT1C	INT1C: "Em "É possível unificar a língua portuguesa?" se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, pois propõe que é impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo.
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos	INT4C: O capítulo descreve a questão que acontece com o famoso acordo ortográfico, tenta clarificar alguns argumentos os quais geram problemas para firma-o. Primeiro, assinala se que é difícil unificar a língua portuguesa porque para cada cultura a língua portuguesa representa sua identidade, então mudar a língua é mudar sua identidade também. Além disso, o autor assinala que o principal charme da língua portuguesa é que "ao ler um texto em português, é possível saber sua procedência" (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pp. 26) (...)
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	INT1C	As asseverações são importante, isso significa que novamente vai se alterar a escrita, o que não tem sentido porque se está escrito em português de Portugal o do Brasil, as pessoas compreendem o texto sem nenhum problema e, além disso, também são capazes de identificar o tipo de português em que o texto foi escrito.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del productor del informe	INT4C	Eu acredito a postura e os argumentos do autor, eu acho que não há necessidade de unificar completamente a língua portuguesa porque cada uma tem seus próprios charmes, mas também as diferenças entre o português de um ao outro país não são tão grandes e não impossibilitam a compreensão deste, então unificar a língua é não aceitar a diversidade cultura que influenza cada língua. Além disso, eu acho que o acordo é uma luta de interesses entre Brasil e Portugal, (...)
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	INT5C	Em conclusão o Novo Acordo Ortográfico nasceu com o objetivo de unificar a língua portuguesa em todos os países lusófonos mas sem considerar o pensamento dos falantes e a importância que representa suas variantes que os fazem únicos na diversidade duma língua. Embora os portugueses trouxeram sua língua a diferentes continentes uma vez ficou na nova terra, transformou-se às necessidades de cada povo e foi influenciada por distintos agentes na história por tanto esta suposta unificação, que ninguém pediu, só cria dificuldades onde antes não existiam.
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	INT7C	Finalmente, também assegura a existência da linguagem que não podem ser compreendidas sem um prévio conhecimento da língua; dentro delas, ele menciona o sistema da escrita, o efeito de normas escritas e o contato linguístico mediante a escrita, entre outras.

Los análisis muestran que los textos están organizados a modo de presentar el texto-fuente por medio de referencia directa a su título como primera información. En el caso de textos que no contienen esta etapa, es posible que el lector tenga acceso al título del texto-fuente por medio de una indicación respecto a la instrucción de la tarea, tal como se aprecia a continuación:

Ejemplos:

> INT3C: Ficha de Leitura
>
> Título: É possível unificar a Língua Portuguesa (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa)
>
> Editorial: editora Rideel
>
> O capítulo apresenta a pergunta: É possível unificar a Língua Portuguesa? com base a ideia do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

> INT4C: Ficha de Leitura: Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
>
> O capítulo descreve a questão que acontece com o famoso acordo ortográfico, tenta clarificar alguns argumentos os quais geram problemas para firma-o.

5.4.2 Subconjunto A1: organización lógico-discursiva

Con el propósito de identificar los significados textuales del Subconjunto A1, a continuación, presentamos el modelo utilizado para la sistematización de la organización textual:

Cuadro 23. Subconjunto A1- Organización lógico-discursiva marcada en los textos: Ejemplificación del modelo de análisis INT1C

Texto	Fase-discurso	Función	Fase-discurso	Función	Evaluación
INT1C	macro-Tema: Ficha de leitura: É possível unificar a língua portuguesa?	Título establece expectativa sobre el desarrollo del texto como una tarea de "ficha de lectura"	hiper-Tema 1: Em "É possível unificar a língua portuguesa?" se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa	presentar el objetivo del texto-fuente	el hiper-Tema 1 logra se desarrollado por medio de adición de informaciones del texto-fuente y sobre el motivo de questionarse "o acordo"
	macro-Tema 2: Ideias principais e citações:	Subtítulo introduce el resumen del texto-fuente según su organización original, con la incorporación de citas testuales	hiper-Tema 2: O capítulo "É possível unificar a língua portuguesa?", começa explicando que realmente não há uma data exata para reformar a língua,	presentar la primera parte del texto-fuente	el hiper-Tema 2 no logra ser desarrollado. Nuevas informaciones son lanzadas - todas referentes al contenido del texto leido.
			hiper-Tema 3: "A individualidade da língua é distinta entre Portugal e Brasil",	presentar una de las citas del texto-fuente y relacionarla con su objetivo.	el hiper-Tema 3 logra ser desarrollado en 2 oraciones que parafrasean el contenido del texto y mezclan la interpretación del autor.
			hiper-Tema 4: O autor diz que há diferenças significativas na sintaxe	presentar la opinión del autor del texto-fuente acerca de la sintaxis.	el hiper-Tema 4 no logra ser desarrollado. Antecipa informaciones sobre sintaxis, las cuales no son retomadas. Se agregan nuevas informaciones y se presenta la opinión del autor del texto-fuente en forma de parafraseo como conclusión de la tarea.

El Cuadro 24 muestra la organización lógico-discursiva marcada en los textos del Subconjunto A1:

Cuadro 24. macro-Temas en los textos del Subconjunto A1

	Texto	Ejemplo
macro-Temas	INT1C	Ficha de leitura: É possível unificar a língua portuguesa
		Ideias principais e citações:
	INT2C	Ficha de leitura: É possível unificar a língua portuguesa?
	INT3C	Ficha de Leitura
		Título: É possível unificar a Língua Portuguesa (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa) Editorial: editora Rideel.
	INT4C	Ficha de Leitura: Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
	INT5C	Ficha de leitura
		É possível unificar a língua portuguesa?
	INT6C	Novo acordo ortográfico: É possível unificar a língua portuguesa
	INT7C	NO HAY.
	INT8C	Coulmas, F. (2014). *Escrita e Sociedade*. São Paulo: Parábola.

Los macro-Temas identificados en este Subconjunto A1 se refieren a la instrucción de la tarea como "*Ficha de leitura*" o al título del texto-fuente. Solo uno de los ejemplos analizados no presentó ninguna de estas informaciones – INT7C. También hemos identificado la opción de presentar la referencia bibliográfica del texto-fuente como macro-Tema. Todos estos datos organizados en los macro-Temas

tienen como función guiar al lector acerca del desarrollo del texto, generando expectativas acerca de su contenido.

A su vez, en los hiper-Temas identificados en los textos como logrados, no solo se puede apreciar cómo los estudiantes comprenden el texto-fuente, sino cómo también logran reorganizar este contenido como información de sus producciones. El cuadro 25, resumido a continuación, representa la matriz de análisis utilizada para este levantamiento de datos (en el Anexo 7 se encuentra completo):

Cuadro 25. hiper-Temas en los textos del Subconjunto A1

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplo	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
2 de 4	INT1C	Em "É possível unificar a língua portuguesa?" se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, pois propõe que é impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo. De fato, o objetivo é assemelhar a língua à escrita, porém, a riqueza do português está nas diferenças que há na fala e escrita, esse é o charme da língua que por natureza varia	O autor diz que há diferenças significativas na sintaxe, as que não desfiguram a língua, mas dão-lhe uma nova face. Aliás, o critério que se privilegiou para construir o novo acordo, foi o critério fonético e não o critério etimológico, por isso, as discussões centram-se na exclusão de letras, por exemplo, actor ou ator. Esse critério da pronúncia também está na dupla acentuação, como em efémero ou efêmero. As asseverações são importante, isso significa que novamente vai se alterar a escrita
2 de 7	INT2C	O autor do capítulo tem uma clara postura de rejeição e cepticismo frente ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa. Durante o capítulo mostra os defeitos e as desvantagens desta ação. Para defender sua perspectiva mostra os inconvenientes gramaticais...	Algumas consequências como são a supressão de alguns consoantes o faz mudança na pronúncia, outra consequência é a mudança de todo o material impresso.
0 de 3	INT3C		Conclui que a tentativa de uma unificação pode ser frustrada por distintos elementos, mas ainda mais pela diferença do uso da língua e a distância das culturas lusófonas
2 de 2	INT4C	O capítulo descreve a questão que acontece com o famoso acordo ortográfico, tenta clarificar alguns argumentos os quais geram problemas para firma-o. Primeiro, assinala se que é difícil unificar a língua portuguesa porque para cada cultura a língua portuguesa representa sua identidade, então mudar a língua é mudar sua identidade também. Além disso, o autor assinala que o principal charme da língua portuguesa é que "ao ler um texto em português, é possível saber sua procedência" (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pp. 26).	

En los hiper-Temas no logrados, la presencia de un número significativo de informaciones sin desarrollo llama la atención. Para estos casos, los estudiantes efectivamente cumplen el propósito de la tarea de escritura, refiriéndose a los contenidos del texto-fuente de forma detallada (a veces, en el orden en que están dispuestas en el texto leído) sin lograr diferenciar aspectos de mayor o menor relevancia que deben estar en el desarrollo de su informe:

Ejemplos:

INT2C: Algumas consequências como são a supressão de alguns consoantes o faz mudança na pronúncia, outra consequência é a mudança de todo o material impresso.

INT3C: Segundo o autor, o acordo pretende somente assemelhar a língua com a escrita, pelo que não existiria um problema tão complexo, porque a fonética está vinculada à gramática, mas sim a situação não fosse assim, mudar a individualidade presente na língua portuguesa em Brasil, Portugal e outros países lusófonos, poderiam causar outros males à idiossincrasia dos países.

Al analizar la estructura discursiva de los textos resultantes en un informe de lectura, desde el subsistema PERIODICIDAD, observamos la organización textual por medio de pulsos de información. Macro-Temas e hiper-Temas aportan a la predicción de información. A su vez, macro-Nuevos e hiper-Nuevos, consolidan los datos, señalando el punto del texto desde el cual pueden derivar otras discusiones o alcances en una siguiente etapa del texto. En el Subconjunto A1, no son frecuentes los ejemplos de macro-Nuevos e hiper-Nuevos, de acuerdo con los datos que sistematizamos en el cuadro a continuación.

Cuadro 26.macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto A1

Texto	hiper-Nuevo	macro-Nuevo
INT1C	Finalmente, o novo acordo ortográfico é pura questão de mercado.	então é uma questão de dinheiro que afetará todos os falantes da língua portuguesa.
INT4C	A simples vista parecera ser que só existem dois tipos de português: o brasileiro e o europeu.	No hay.
INT8C	Assim, o autor afirma que Saussure e Bloomfield tem errado ao tentar excluir completamente a escrita dos estudos língua.	No hay.

Dado que el texto INT1C contiene las capas de Temas y Nuevos más completas de este Subconjunto A1, lo presentamos a continuación resaltando su estructura discursiva:

Cuadro 27. Texto INTC1

macro-Tema
Ficha de leitura: É possível unificar a língua portuguesa?
hiper-Tema

Em "É possível unificar a língua portuguesa?" se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, pois propõe que é impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo. De fato, o objetivo é assemelhar a língua à escrita, porém, a riqueza do português está nas diferenças que há na fala e escrita, esse é o charme da língua que por natureza varia, com diferentes sintaxes, fonéticas e gramáticas. Além disso, para o acordo se utilizou o critério de pronunciação que faz todo mais complexo do que é, finalmente o autor também acha que o novo acordo ortográfico é só uma questão de interesses, de mercado.

macro-Tema

Ideias principais e citações:

hiper-Tema

O capítulo "É possível unificar a língua portuguesa?", começa explicando que realmente não há uma data exata para reformar a língua, aquele processo só é necessário quando a evolução linguística e cultural dos países o exige, enquanto a língua portuguesa a unificação é complexa pois tantas diferenças entre os falantes no sentido fonético e gramatical, já que "essa linguagem está em permanente mutação". O acordo ortográfico pretende assemelhar o português (todas as suas variações) à escrita, porém, na língua existe uma relação entre fonética e gramática pela qual é impossível pensar que só é uma questão de palavras escritas.

hiper-Tema

"A individualidade da língua é distinta entre Portugal e Brasil", de fato, a individualidade é importante para destacar a riqueza da língua portuguesa, pois essa individualidade permite reconhecer de onde vem o texto, se sua procedência é do Brasil, de Portugal ou de outros países de língua portuguesa. Isto quer dizer que o caminho natural do português é a separação, o que acontece também é que não se pode unificar uma língua com variações inevitáveis, na qual a sociedade, ou seja, os falantes se sentem identificados, então o acordo ortográfico tenta fazer da língua uma, mudando sua estrutura onde os falantes não vão se sentir identificados, o que pode criar problemas.

hiper-Tema

O autor diz que há diferenças significativas na sintaxe, as que não desfiguram a língua, mas dão-lhe uma nova face. Aliás, o critério que se privilegiou para construir o novo acordo, foi o critério fonético e não o critério etimológico, por isso, as discussões centram-se na exclusão de letras, por exemplo, actor ou ator. Esse critério da pronúncia também está na dupla acentuação, como em efémero ou efêmero. As asseverações são importante, isso significa que novamente vai se alterar a escrita, o que não tem sentido porque se está escrito em português de Portugal o do Brasil, as pessoas compreendem o texto sem nenhum problema e, além disso, também são capazes de identificar o tipo de português em que o texto foi escrito.

hiper-Nuevo

Finalmente, o novo acordo ortográfico é pura questão de mercado. Há muitas críticas em relação a isso, algumas delas pontam à inutilização de dicionários e livros escolares, os custos na compra de novos materiais, milhões de livros que ficarão inúteis, etc.,

macro-Nuevo

então é uma questão de dinheiro que afetará todos os falantes da língua portuguesa.

Además de la organización lógico-discursiva de los textos, destacamos la progresión temático-remática de los textos en dos de sus etapas: la presentación del texto-fuente y la presentación del

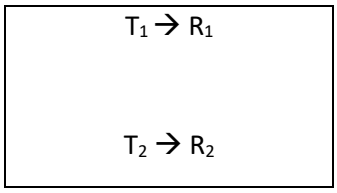
contenido del texto-fuente. El modelo de análisis para el abordaje de este criterio se describe a continuación.

Cuadro 28. Subconjunto A1: significados textuales – Progresión temática en la presentación del texto-fuente

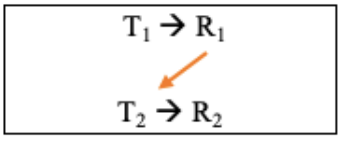
	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT1C	Em "É possível unificar a língua portuguesa?" se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa		verbal: propõe	impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo
	De fato, o objetivo		relacional: é	assemelhar a língua à escrita
	Além disso, para o acordo		verbal: se utilizou	o critério de pronunciação
	finalmente o autor		relacional: acha	que o novo acordo ortográfico é só uma questão de interesses, de mercado

Los textos en PLE del Subconjunto A1 poseen características semejantes en cuanto a su progresión temática en la etapa de presentación del texto-fuente. Para esta etapa, la tendencia de progresión observada es:

Textos INT1C, INT2C, INT3C, INT5C, INT6C:



Textos INT4C, INT7C, INT8C



La tendencia observada en la etapa de presentación del contenido del texto-fuente es bastante similar a la etapa de presentación del texto-fuente. Los textos INT1C, INT2C, INT3C, INT5C, INT6C relacionan de modo incipiente Temas y Remas, mientras que los textos INT4C, INT7C, INT8C logran mantener al menos una secuencia de su estructura entre Temas y Remas en conversión evolutiva (zigzag).

Como un caso particular, el texto INT2C sigue un modelo de progresión temática en que algunos Temas se relacionan con el texto-fuente, mientras que otros se relacionan con el autor del texto-fuente. De esta forma, la progresión temática observada fluye desde la presentación del contenido del capítulo a la presentación de la perspectiva del autor del texto-fuente. Los vínculos representados por las flechas demuestran esta compleja interrelación.

Ejemplo:

	Tema		**Rema**	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT2C	Neste capítulo [ ] mostra o difícil que		relacional: é	unificar a língua portuguesa através do novo acordo ortográfico
	Revisam.se os problemas, consequências e possíveis causas		verbal: revisam-se	deste tento de mudança

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT2C		Os inconvenientes da unificação	relacional: são	a supressão de alguns consoantes
		e outro fator difícil de mudar	relacional - é	a variação fonética
		Algumas consequências como	relacional: são	a supressão de alguns consoantes o faz mudança na pronúncia
		outra consequência	relacional: é	a mudança de todo o material impresso.
	Ademais dos problemas desta medida também		relacional: está	a visão de alguns influentes intelectuais, que olham esta decisão como algo comercial.
	Finalmente		verbal: se conclui	a falta de interesse e o panorama pouco positivo a este intento de unificação da língua portuguesa.
		O autor do capítulo	verbal: tem	uma clara postura de rejeição e cepticismo frente ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa
	Durante o capítulo		verbal: mostra	os defeitos e as desvantagens desta ação.
	Para defender sua perspectiva		verbal: mostra	os inconvenientes gramaticais, fonéticos, práticos e as possíveis segundas intenções de fazer esta mudança.
	Através do texto		relacional: ser	é possível notar que ele acha que não é necessário este acordo e que não há problemas com as diferencias da língua
	Para afirmar sua visão, ele		verbal: entrega	um exemplo de como inclusive o escrito português José Saramago "pede para não "traduzir" suas obras quando editadas no Brasil
	Naquele cita do texto		verbal: reafirma	sua postura mostrando que não é necessária esta medida.

El texto INT8C presenta una progresión temática particular en cuanto a las expectativas de información conocida e información nueva, tal como sistematizamos en el cuadro 29:

Cuadro 29. Progresión temática en zigzag

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT8C		A escrita e a leitura	relacional: são	indispensáveis atualmente em nossa sociedade, e as duas complementam-se sem excluir uma da outra
	Sem habilidades letradas uma pessoa		verbal: não tem	as mesmas oportunidades que as demais, já que a escrita é parte do comportamento comunicativo diário da sociedade.

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT8C		Coulmas	verbal: relata	que no passado os linguistas excluíram a escrita do estudo da língua, argumentando que o objeto de estudo deveria ser a língua natural.
		Eles	verbal: afirmam	que todos nascemos com a capacidade de falar, mas não de escrever, portanto a fala deveria ser o foco.
		Esse argumento	verbal: foi exposto	primeiramente por Saussure, quem assegurava a "tirania da escrita"
	Segundo ele, a percepção da língua		relacional: é	muito influenciada pela escrita, mas ele a considera só uma representação física que não forma parte interna da língua.
	Então o objeto do estudo linguístico, segundo ele,		relacional: é	só a fala

Como ejemplo que sobresale a la tendencia observada, los movimientos de presentación de las informaciones en el texto INT8C revelan que su productor secuencia el contenido referido en su "informe de lectura", lo que le garantiza su organización. Los marcadores discursivos que forman parte de los Temas marcados apoyan la estructuración de información adicionando conjunciones internas, las cuales, a su vez, aportan a la conexión del contenido leído.

5.4.3 Significados interpersonales: recursos para proyección

Los recursos lingüísticos empleados por los estudiantes en la introducción de voces en sus informes de lectura en PLE son analizados a continuación. Por medio de estos recursos, se observa cómo se desarrolla la construcción de la heteroglosia discursiva (Martin y White, 2005), entendida como un proceso de interacción socio-semiótica (Moyano, 2015: 147-148).

Añadimos el número de ocurrencias en el Subconjunto A1 – textos en PLE– y presentamos ejemplos típicos identificados. El cuadro 30 sistematiza los resultados:

Cuadro 30.La proyección de voces autorales – Subconjunto A1

Tipo	Elemento proyectante	Número de ocurrencias	Ejemplo
Complejo oracional sin agente	Proceso verbal	6	*INT1C: Em "..." se questiona ...* *INT2C: Neste capítulo mostra* *INT3C: No último ponto, destaca-se o pensamento geral do fim do Novo Acordo Ortográfico...* *INT6C: Revisam.se* *INT8C: Primeiro, assinala se que é difícil*
Complejo oracional sin agente	Proceso mental / relacional	5	*INT2C: Finalmente, se conclui* INT5C: *Há muitas críticas em relação a isso,* *INT8C: A simples vista, parecera ser que* *INT8C: Nos pontos mais importantes do texto, encontram-se*
Complejo oracional con agente	Proceso verbal	29	*INT1C: O autor diz* *INT2C: O autor defende* *INT2C: O autor do capítulo mostra...* *INT3C: O autor expõe alguns argumentos* *INT3C: O capítulo fala dos objetivos* *INT6C: O autor do capítulo tem uma clara postura* *INT7C: O autor expõe alguns argumentos pelos quais, segundo ele...* *INT7C: o autor introduz a relação* *INT7C: Coulmas refuta as ideias de Saussure...* *INT8C: o autor afirma que Saussure e Bloomfield*
Complejo oracional con agente	Proceso mental / relacional	12	*INT6C: Ele acha que não é necessário...* *INT7C: Coulmas refuta as ideias...* *INT7C: Conclui que a tentativa de uma unificação* *INT8C: O problema está, segundo Coulmas, em que não é distribuída igualitariamente na sociedade*
Modalizadores	Adjunto modal	4	*INT2C: Através do texto é possível notar que segundo ele, um acordo ortográfico, como totalidade, não poderia ser possível.* *tenta clarificar alguns argumentos* *INT3C: Esse acordo poderia acarretar...* *INT7C: Segundo o autor, não existiria um problema tão complexo*
Nominalización	Participantes	6	*INT6C: Os inconvenientes da unificação* *INT7C: Estas variações fonéticas são as responsáveis* *INT8C: Na concepção da frase "vida sem as letras é um paraíso perdido, se é que já foi"* *INT8C: Esse argumento foi exposto...* *INT8C: Essa importância social do acesso diferenciado aos recursos comunicativos...*

Los datos presentados en el cuadro 30 revelan que la proyección de voces autorales en los textos del Subconjunto A1 es realizada, de modo preferente, por procesos verbales en complejos oracionales con agente. De esta forma, los informes analizados muestran una tendencia a destacar el texto-fuente o el autor como base para sostener las informaciones reproducidas en este género académico.

Entre los recursos utilizados, destacamos los verbos relacionados con "procesos de comportamiento". Estos se refieren a "manifestaciones físicas o activas de procesos mentales o verbales que se configuran con un solo participante" (Moyano, 2015: 158). Su principal función en los textos es introducir el contenido dicho por otro, en una configuración que considera un actuante (en general, el autor del texto-fuente) y una verbalización (qué expone, caracteriza, describe, propone, explica, etc., el autor del texto-fuente). Los procesos verbales, a su vez, funcionan en intercambios comunicativos y pueden proyectar otra cláusula (Moyano, 2015: 158), como en "*discute o Novo Acordo*". De esta forma, identificamos que las referencias al texto-fuente (o a su autor) son realizadas por:

Cuadro 31. Procesos verbales en el subconjunto A1

Procesos comportamentales	Procesos verbales
afirmar - apresentar - argumentar - assinalar - começar - defender - descrever – introduzir - mencionar - mostrar - propor - ressaltar - reafirmar	*dizer - falar - discutir - relatar*

Específicamente, los ejemplos a continuación se refieren al texto-fuente como un relato, en el cual la oralidad prevalece en una situación de "recuento". Por medio de atribución a la voz del autor (texto o capítulo) el contenido es referido en procesos verbales:

Ejemplo:

INT1C: *O texto fala...*

INT4C: *O capítulo descreve...*

INT6C: *O capítulo fala...*

INT8C: *Este autor diz...*

Con estos usos, los estudiantes proceden a una de las siguientes opciones: a) relatan el contenido del texto-fuente reconociendo su autoría o b) recuperan el contenido leído y se refieren a su autoría en un intento de distanciarse de las afirmaciones recontadas. En este movimiento, la veracidad de las informaciones presentes en sus producciones está garantizada por un ente animado que dice y habla. Observamos que este grupo de estudiantes de PLE se limita a reproducir en un discurso indirecto lo leído con recursos lingüísticos más próximos a la oralidad.

Identificamos como posibilidades para la realización de la heteroglosia discursiva en el subconjunto A1 los siguientes procesos:

Cuadro 32. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto A1:

heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	1
			contra-expectativa	11
		proclamación	acuerdo	9
			pronunciamiento	4
			respaldo	13
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	33
		atribución	contenido/distancia	12

Los procesos de proyección más frecuentes en este Subconjunto A1, reconocimiento, respaldo y distancia, muestran que los estudiantes de PLE asumen el texto-fuente y sus autores como voces académicamente válidas, de mayor competencia. Su principal preocupación es la referenciación o vinculación de los contenidos con sus respectivos autores. Destacamos:

Ejemplos:

> INT2C: O texto contém as principais razões pelas quais a possibilidade de unificar a língua portuguesa não é viável. (...) O autor defende que “deve-se parar de fazer leis sobre a língua”, a língua é inegavelmente um vivo e incontrolável,
>
> INT5C: O capítulo “É possível unificar a língua portuguesa?”, começa explicando que realmente não há uma data exata para reformar a língua (...) O autor diz que há diferenças significativas na sintaxe, as que não desfiguram a língua, mas dão-lhe uma nova face

Para complementar la idea de garantizar un grado de veracidad en la referenciación de los contenidos en un texto académico, los productores de los informes analizados utilizan como recursos para la realización de la proyección: a) modalizaciones con o sin referencia a la fuente de proyección; b) citas directas (uso de comillas) del texto-fuente y c) nominalizaciones, específicamente para retomar ideas del autor o texto-fuente referenciado.

a) Modalizaciones

En el Subconjunto A1, la referencia a los contenidos del texto-fuente por medio de recursos de modalización en PLE se da, fundamentalmente, con la presencia del tiempo verbal *futuro do pretérito* en el *modo indicativo.* Los significados de este tiempo verbal apuntan a su conexión con acciones pasadas que podrían haber ocurrido y en los relatos en el discurso indirecto. Este tiempo verbal es empleado aún en portugués en situaciones que exigen formalidad, como en pedidos, suposiciones y afirmaciones.

Ejemplo:

INT6C: *Esse acordo poderia acarretar...*

INT3C: *Segundo o autor, não existiria um problema tão complexo*

Además del uso del referido tiempo verbal, expresiones modalizadoras con el verbo “poder” también son identificadas:

Ejemplo:

INT2C: *Através do texto é possível notar que*

INT3C: *segundo ele, um acordo ortográfico, como totalidade, não poderia ser possível.*

Cuando los productores de los textos analizados emplean dichas estructuras, se observa un intento de distanciarse del texto-fuente para analizarlo y valorarlo de forma "académica" y mantener la formalidad en la referencia de sus contenidos. Estas mismas funciones están presentes a continuación:

Ejemplo:

INT4C*: tenta clarificar alguns argumentos*

Otro de los recursos de proyección identificados en los textos del Subconjunto A es el empleo de las circunstancias de ángulo (Moyano, 2015: 154), básicamente construidas con las preposiciones "segundo" y "mediante":

Ejemplo:

INT3C: *Segundo o autor, não existiria um problema tão complexo*
INT8C: *Segundo ele,*
INT7C: *Mediante seus postulados, recalca que...*

La función de estas construcciones está relacionada con lo que Moyano (2015:154) establece: permiten "la realización de la fuente de proyección" y constituyen "uno de los medios de realización de la proyección, es decir, el recurso gramatical mediante el cual se introduce el contenido ideacional que se entiende como proyectado".

Los recursos para modalización en las aserciones identificadas como "complejo oracional sin agente" están presentes en los textos del Subconjunto A1 a través de la presencia de la partícula "se" en portugués en construcciones con verbos en voz pasiva. Su uso es posible con verbos transitivos directos:

Ejemplos:

- INT5C*: Em "..." se questiona ...*
- INT6C*: Revisam.se*

- INT8C: *Primeiro, assinala se que é difícil*
- INT8C: *Afirma-se que a riqueza dos países lusófonos estão em preservar as diferenças deles...*
- INT8C*: No último ponto, destaca-se o pensamento geral do fim do Novo Acordo Ortográfico...*

Como una particularidad de la lengua portuguesa, la *partícula apasivadora se* debe estar pospuesta a un verbo y conectada a este último por medio de un guion. Los casos destacados en los ejemplos INT6C y INT8C se alejan de las normas gramaticales en portugués.

Los datos identificados dan muestra de que los productores de estos textos intentaban omitir el sujeto de las oraciones, haciendo uso de una especie de generalización de lo que se *"revisa / destaca / afirma / questiona…*". Sin embargo, en vez de construcciones sin sujeto, logran construcciones más cercanas a la voz pasiva.

Otros casos que se alejan de las normas gramaticales en portugués son:

Ejemplo:

INT2C: *Neste capítulo mostra*

El intento de indeterminación del sujeto no resulta por la transitividad del verbo "*mostra*" y la omisión del participante: capítulo o autor.

Finalmente, los productores de los textos analizados dejan sus voces en los textos, sin echar mano de recursos de modalización:

Ejemplos:

> INT4C: *Eu acredito a postura e os argumentos do autor, eu acho que não há necessidade de unificar completamente (...) ...eu acho que o acordo é uma luta*
>
> INT8C: *Certamente, os textos escritos aos que são expostos*

Aunque este no sea un caso recurrente, las opiniones de los estudiantes refuerzan su intento de estar en sus producciones escritas y presentar su postura crítica frente a al texto leído.

b) Citas directas

El uso de las comillas tiene una función de proyectar con distanciamiento las informaciones recopiladas en el texto-fuente. Son requeridas en las citas directas y, según las exigencias contextuales, son regidas por normas de presentación de trabajos académicos/científicos en cuanto a la referencia a los datos de la publicación. Se espera, por lo tanto, que estén mínimamente acompañadas por el apellido del autor o los autores del texto-fuente y año de publicación, pues necesitan resaltar que las informaciones presentadas son una réplica fiel del contenido recuperado del texto-fuente.

Según los análisis realizados, las citas directas constituyen un recurso frecuentemente empleado en los informes de lectura del Subconjunto A1 para proyectar el texto-fuente en términos de su autoría. Todos los textos presentan citas directas:

Ejemplos:

> INT1C: "A individualidade da língua é distinta entre Portugal e Brasil", de fato, a individualidade é importante para destacar a riqueza da língua portuguesa.
>
> INT2C: Estas variações fonéticas são as responsáveis de que uma unificação seja um objetivo difícil. *"As variações fonéticas permitem flexibilidades difíceis de unificar – mesmo porque essa convergência nem sempre é bem-vista ou benquista*" (pag. 26).
>
> INT3C: Além disso, o autor assinala que o principal charme da língua portuguesa é que "ao ler um texto em português, é possível saber sua procedência" (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pp. 26).
>
> INT4C: Nos pontos mais importantes do texto, encontra-se a afirmação que "*não existem datas para reformas ortográficas. Elas são realizadas quando a evolução Linguística e cultural exige.*"
>
> INT5C: Por outro lado *"A individualidade da língua é distinta entre Portugal e Brasil".*
>
> INT6C: "...inutilização de dicionários e de livros escolares em produção, o fato de que muitas famílias sofrerão custos na compra de novos materiais, milhões de livros adquiridos pelo Plano Nacional de

> Leitura português e pelas bibliotecas que ficarão inúteis, e o importante ganho financeiro comprometido em exportações de livros para países africanos..."
>
> INT7C: Na concepção da frase "vida sem as letras é um paraíso perdido, se é que já foi" (Coulmas, 2014) ressalta a importância...
>
> INT8C: afirmando a primazia da fala por sobre a escrita já que "todas as línguas foram faladas ao longo de quase toda a sua história por pessoas que não liam nem escreviam"

Tal como se observa, la preocupación por hacer referencia al texto-fuente y a su autor está presente entre los productores de los informes. Las decisiones en cuanto al formato de estas citas revelan estrategias para distanciarse del contenido leído, al mismo tiempo en que incorporan las informaciones reconocidas como centrales en sus informes. A su vez, la forma en que los datos bibliográficos están en estas citas también llama la atención, puesto que los estudiantes parecen no haber seguido alguna norma determinada por el profesor o por la instrucción de la tarea que oriente tal procedimiento en los textos del Subconjunto A1.

c) Nominalizaciones

Las nominalizaciones identificadas en las reseñas del Subconjunto A1 se refieren a abstracciones cuya función varía entre:

- reformular contenidos del texto-fuente:

INT3C: *Estas variações fonéticas são as responsáveis*

INT7C*: Na concepção da frase "vida sem as letras é um paraíso perdido, se é que já foi"*

INT8C: *Essa importância social do acesso diferenciado aos recursos comunicativos*

- reformular informaciones ya presentadas en la reseña:

INT8C: *Esse argumento foi exposto*

En ambos procesos ejemplificados, la perspectiva monoglósica prevalece con las nominalizaciones, cuyo efecto retórico es más bien exponer o proponer determinado contenido, garantizando su valor de "verdad" en cada una de sus ocurrencias.

En los textos analizados, los intentos de situar los informes encargados en las disciplinas en el discurso académico por medio de la proyección de voces autorales revelan, además de abstracciones que inspiran "objetividad" en la presentación de las informaciones del texto-fuente, la elaboración de metáforas gramaticales en PLE. Ejemplificamos a continuación a los únicos casos presentes en el Subconjunto A1:

INT2C: *Os inconvenientes da unificação*

INT8C*: Essa importância social do acesso diferenciado aos recursos comunicativos*

5.5 Subconjunto A2: textos en español como L1

El encargo de producción de los textos en español como lengua materna/primera (EL1) correspondió a una reseña. Previo al abordaje de las características de este género y la evaluación de cómo los estudiantes logran desarrollarlo, sistematizamos los datos recuperados de este subconjunto de textos. El cuadro 33 a continuación muestra de forma parcial la matriz de análisis utilizada y se encuentra completo en el Anexo 7:

Cuadro 33. Subconjunto A2: Caracterización general de los textos en EL1

Caracterización general	**Texto**							
	INT1C	INT2C	INT3C	INT4C	INT5C	INT6C	INT7C	INT8C
Número de palabras	410	449	397	543	143	180	398	315
Número de párrafos	3	3	5	5	3	3	8	8
Referencia explícita a la tarea de escritura	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título y autores	Título y autores	Título , autores y editorial	Título y autores	Título	Título	Título y autores	Autor (parcial)
Referencia al objetivo del texto-fuente	En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora comprendida en la cotidianidad como conceptos mediante los cuales vivimos.	En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora en su extensión, es decir, este recurso estilístico comprendido más allá de los textos o, en otras palabras, en la vida cotidiana como conceptos mediante los cuales vivimos y que poseen una sistematicidad que tiene como fin destacar u ocultar información al respecto de alguien o algo (...)	En Metáforas de la vida cotidiana, Lakoff y Johnson exponen como la metáfora, además de ser considerada un recurso poético y pertenecer a nuestro lenguaje extraordinario, forma parte de nuestro sistema conceptual.	"Metáforas de la vida cotidiana" tiene como tema principal generar discusión y reflexión con respecto al cómo el ser humano estructura su manera de percibir la realidad, su forma en cómo se mueve en el mundo y la manera en la cual nos relacionamos con otras personas."	En el texto Metáforas de la vida cotidiana expone la importancia de las metáforas y como nuestro lenguaje está impregnado de ellas configurando nuestra realidad y su comprensión.	En el texto escrito por Lakoff y Johnson titulado como "Metáforas de la vida cotidiana", los autores dejan en evidencia la importancia de las metáforas y su influencia en el lenguaje que usamos día a día, configurando nuestra realidad y forma de ver la vida.	En su estudio, el autor Marcel Alvarado de Amorim (2013), plantea principalmente el estudio e identificación histórica de la adaptación, mediante técnicas de traducción en la obra Hamlet de William Shakespeare.	Dentro del marco de la traducción, Amorim analiza una versión brasileña de la obra Hamlet, de William Shakespeare, adaptada por Bruno S. R. para historieta. Hace una interesante clasificación de las técnicas de traducción presentes en ella, específicamente procedimientos secundarios de adaptación (Bastin)

Los textos pertenecientes al Subconjunto A2 fueron suscitados por medio de la tarea de desarrollo de una reseña académica en EL1. En los datos presentados en el cuadro 34, apreciamos que en todas las producciones los estudiantes se preocuparon de registrar la información relacionada con la instrucción de la tarea, así como las referencias al título del texto-fuente y sus autores. En todos los textos de este Subconjunto A2 los autores hacen referencia explícita al objetivo del texto-fuente. En cuanto a la preocupación en registrar pasajes y fragmentos de este, también incorporan citas o referencias directas.

Cuadro 34. Síntesis de la estructura textual – Subconjunto A2

Etapa	**Fases**	**Comunes**
Introducción	1	Referencia al texto-fuente
Desarrollo	2	Descripción del objetivo y contenido del texto-fuente
	Variables	
Conclusión	3	Evaluación del contenido del texto-fuente: interpretación / opinión / opinión del autor del texto-fuente / sin evaluación
	4	Cierre: evaluación general personal

Con el fin de identificar las características de este género que los estudiantes imprimen en sus producciones, procedemos a un análisis de la estructura que presentan. A continuación, presentamos en el cuadro 35, la matriz de análisis de la estructura identificada por medio de ejemplos. El cuadro completo se encuentra en el Anexo 7.

Cuadro 35. Estructura de los textos – Subconjunto A2- textos en ELM

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	**Texto**	**Ejemplos**
Referencia al texto-fuente	INT1C	En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora comprendida en la cotidianidad como conceptos mediante los cuales vivimos.
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos - más o menos desarrollado	INT6C: Asi, vemos que la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción. Esta adaptación posibilita el acercamiento de esta importante obra a las actuales generaciones.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión	INT4C	Desde mi perspectiva, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben ayuda considerablemente a entender su mirada y facilita la reflexión por medio de ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión del autor	INT5C	Es así que el autor establece que las metáforas están presente no solo en como un recurso retórico en el lenguaje, sino que es parte de nuestras acciones y pensamientos a través de ejemplos donde relaciona un concepto con una metáfora conceptual
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	INT7C	Finalmente, el estudio indica que en la adaptación de la obra, se encontraron procesos secundarios necesarios para agilizar el trabajo. Dentro de ellos encontramos la omisión de nombres o situaciones; expansión; exotismo, donde no se recrearon los idiomatismos ocupados en la época; actualizaciones a nivel de vocabulario moderno; adecuaciones situaciones o culturales, donde se vuelven a recrear ambientes mencionados en la obra clásica (…)
Conclusión del texto con evaluación general personal	INT8C	Asi, vemos que la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción. Esta adaptación posibilita el acercamiento de esta importante obra a las actuales generaciones.

Los análisis muestran que los textos presentan el texto-fuente por medio de referencia directa a su título o a sus autores en el primer párrafo. En el caso de textos que no contienen esta etapa, es posible que el lector tenga acceso al título del texto-fuente por medio de una indicación respecto a la instrucción de la tarea:

Ejemplos:

> INT2C: Reseña: Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson
>
> INT5C: Metáforas de la vida cotidiana
>
> INT7C: Resumen: "A adaptação como procedimento técnico de tradução: Uma leitura descritiva do Hamlet em quadrinhos brasileiro"

En cuanto a la etapa de descripción del contenido del texto-fuente, los textos del Subconjunto A2 logran referirse a sus lecturas con más o menos desarrollo. Consideramos más desarrollados los textos que presentan un mayor número de informaciones, según algún criterio de ordenamiento o de categorización, como es el caso del texto INT4C:

Ejemplo:

> INT4C: Lakoff y Johnson plantean que nuestro sistema conceptual posee un carácter crucial a la hora de definir nuestras realidades cotidianas. Sin embargo, ¿cómo es que construimos este sistema conceptual? Los autores afirman que en esencia el ser humano estructura su pensamiento en base a metáforas, las cuales cumplirían un rol fundamental a la hora de conceptualizar aspectos de la realidad y el mundo, facilitando nuestra comprensión de conceptos (en mayor medida abstractos) en términos de otros.
>
> Continuando con dicho argumento, Lakoff y Johnson plantean como **tesis central** que "la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción", por tanto, nuestro sistema conceptual ordinario es *fundamentalmente de naturaleza metafórica*. Sosteniendo esta tesis, los autores señalan (…)

A su vez, los textos menos desarrollados se refieren a un número reducido de informaciones que fundamentalmente relacionan el objetivo del texto-fuente y su tema central. Luego de esta breve exposición, presentan una evaluación personal final, como es el caso del texto INT5C:

Ejemplo:

> INT5C: (…) Desglosa el uso de la metáfora afirmando que el pensamiento humano es de naturaleza metafórica, la sistematicidad de los conceptos, su relevancia en culturas específicas y estructuración parcial de la metáfora.
>
> Es así que el autor establece que las metáforas están presente no solo en como un recurso retórico en el lenguaje, sino que es parte de nuestras acciones y pensamientos a través de ejemplos donde relaciona un concepto con una metáfora conceptual.

Respecto a la evaluación del contenido del texto-fuente, en los textos del Subconjunto A2 encontramos las categorías: *i.* evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación; *ii.* evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión, *iii.* evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión del autor. También identificamos una producción de texto sin evaluación explícita del contenido leído – INT7C. Como ejemplos, destacamos:

> INT3C: Proponen un enfoque renovado de la metáfora dentro de nuestra forma de construir realidad, pensamiento y, por consecuencia, acción, conduciéndonos a reconocer que nuestro sistema conceptual sería fundamentalmente de naturaleza metafórica.
>
> INT4C: En definitiva, el texto plantea aspectos interesantes y relevantes sobre la discusión de la manera en que el lenguaje es un mecanismo estructurador y clasificador de la realidad. (…) **Desde mi perspectiva**, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben ayuda considerablemente a entender su mirada y facilita la reflexión por medio de ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja.
>
> INT8C: Dentro del marco de la traducción, Amorim analiza una versión brasileña de la obra Hamlet, de William Shakespeare, adaptada por Bruno S. R. para historieta. Hace una interesante clasificación de las técnicas de traducción presentes en ella, específicamente procedimientos secundarios de adaptación (Bastin).

La evaluación general del texto-fuente se encuentra, en los textos del Subconjunto A2, en la mayoría de los casos, en el párrafo final. Estas evaluaciones reúnen la opinión del productor de la reseña acerca del texto-fuente de modo impersonal, es decir, la apreciación realizada recae sobre "la obra" o "el texto" y resalta sus calidades, tal como observamos en:

Ejemplos:

> INT1C: Esta obra es útil para comprender conceptos básicos que guardan relación entre el sistema metafórico y la vida cotidiana, como también los distintos usos que pueden tener y las relaciones que sostienen con el entorno, pensamientos y acciones. Los primeros tres capítulos actúan como una introducción práctica, de poca complejidad que permite abrirse paso en la materia, de esta forma solo hacen falta conocimientos mínimos para entender los contenidos expuestos por los autores.

> INT4C: En definitiva, el texto plantea aspectos interesantes y relevantes sobre la discusión de la manera en que el lenguaje es un mecanismo estructurador y clasificador de la realidad. Los autores plantean de manera abierta y clara su tesis. Dentro de la exposición de argumentos, en cada uno de estos es posible encontrar su relación con el foco principal del libro y su tesis, lo cual facilita la comprensión de la argumentación y "demostración" de la tesis.

> INT5C: El texto describe de forma didáctica los diferentes tipos de metáforas de forma clara para estudiantes o personas con conocimiento en el tema del lenguaje, sin embrago, algunos ejemplos no se adecuan a nuestra realidad o cultura.

En la evaluación final, encontramos también una apreciación personal de los productores de las reseñas acerca del texto-fuente. En estos casos, identificamos las opiniones emitidas en primera persona:

Ejemplo:

> INT2C: Los tres primeros capítulos de *Metáforas de la vida cotidiana* de Lakoff y Johnson *me fueron* útiles para descubrir el empleo de las metáforas en la vida diaria, estos capítulos son una pequeña y esclarecedora introducción al resto de la obra que expone diversas metáforas típicas. Los ejemplos dados hicieron del texto y los conceptos lingüísticos más fáciles de comprender, simples y comunes, son perfectos para que cualquier persona con mínima ilustración respecto al tema comprenda lo que exponen los autores, es decir, cómo este sistema metafórico condiciona nuestro entorno, nuestros pensamientos y acciones.
>
> INT4C: **Desde mi perspectiva**, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben ayuda considerablemente a entender su mirada y facilita la reflexión por medio de ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja*. (negrita del autor del texto INT4C)*

Como excepciones, destacamos tres de los textos que presentan también evaluación general en el primer párrafo, como en los ejemplos:

INT2C: La obra en general es de fácil entendimiento y breve, con capítulos cortos que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora; el libro está dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto. (1º párrafo)

INT3C: La obra en general es de fácil entendimiento y breve, puesto que se trata de capítulos de pocas páginas que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora; el libro está dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto. (1º párrafo)

INT8C: Hace una interesante clasificación de las técnicas de traducción presentes en ella, específicamente procedimientos secundarios de adaptación (Bastin). (1º párrafo)

5.5.1 Organización textual

Identificada la estructura general de los textos del Subconjunto A2, procedemos a continuación al análisis de los significados textuales. Presentamos la sistematización de datos acerca de la organización textual identificada en el Cuadro 36:

Cuadro 36. macro-Temas en los textos del Subconjunto A2:

	Texto	Ejemplo
macro-Temas	INT1C	Reseña: Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson Capítulos: (1) Los conceptos mediante los que vivimos; (2) La sistematicidad de los conceptos metafóricos; (3) Sistematicidad metafórica: destacar y ocultar
	INT2C	Reseña: Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson Capítulos: (1) Los conceptos mediante los que vivimos; (2) La sistematicidad de los conceptos metafóricos; (3) Sistematicidad metafórica: destacar y ocultar
	INT3C	Semántica General Antología Electiva Lakoff, George y Mark Johnson (2017). Metáforas de la vida cotidiana. Madrid, España. (Capítulos 1, 2 y 3).
	INT4C	Reseña capítulos 1, 2 y 3 de "Metáforas de la vida cotidiana" de George Lakoff y Mark Johnson.
	INT5C	Metáforas de la vida cotidiana
	INT6C	NO HAY.
	INT7C	Resumen: "A adaptação como procedimento técnico de tradução: Uma leitura descritiva do Hamlet em quadrinhos brasileiro"
	INT8C	Técnicas de traducción: Adaptación

Los macro-Temas identificados en este Subconjunto A2 se refieren al encargo de la tarea, el cual comprende la instrucción recibida como "reseña". El título del texto-fuente también es empleado para orientar al lector. La referencia bibliográfica del texto-fuente funciona, igualmente, como elemento

orientador de la lectura. En los datos analizados, llama la atención que uno de los textos tenga como macro-Tema la palabra "Resumen" (INT7C), aunque la instrucción de la tarea haya sido la producción de una reseña. También, de forma particular, el texto INT8C presenta un título distinto del título de la obra reseñada y no hace referencia a la instrucción de la tarea o al propósito de la escritura.

La identificación de los macro-Temas en los textos analizados indica el cuidado de los productores de textos para orientar al lector acerca del contenido y desarrollo de la escritura, generando expectativas acerca de su contenido. También relacionados con la predicción de información, los hiper-Temas identificados en el Subconjunto A2 revelan algunas similitudes con las producciones analizadas en PLE. El cuadro 37, resumido a continuación, representa la matriz de análisis utilizada para este levantamiento de datos. En el Anexo 7. se encuentra completo:

Cuadro 37. hiper-Temas en los textos del Subconjunto A2

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
4 de 4	INT1C	En términos generales, los tres primeros capítulos ofrecen una introducción a las diferentes metáforas que utilizamos diariamente:	
2 de 3	INT2C	En términos generales, los tres primeros capítulos ofrecen una introducción a las diferentes metáforas que utilizamos diariamente: En el primer capítulo vemos que las metáforas no son un simple rasgo del lenguaje, puesto que ocurren en diversas manifestaciones del diario vivir	Los tres primeros capítulos de Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson me fueron útiles para descubrir el empleo de las metáforas en la vida diaria, estos capítulos son una pequeña y esclarecedora introducción al resto de la obra que expone diversas metáforas típicas
0 de 3	INT3C		Lo que nos lleva a considerar que las metáforas son parte del cómo y por qué actuamos de cierta manera frente a tales situaciones, actuamos de manera defensiva frente a una discusión porque el concepto metafórico al que lo asociamos por construcción es al de guerra. Lakoff y Johnson nos abren los ojos frete a una de las tantas verdades que por lo general están en nuestras narices, tan comunes como lavar tus dientes por la mañana, pero que nuestro concepto de "común" no nos permite ver con claridad.
5 de 5	INT4C	"Metáforas de la vida cotidiana" tiene como **tema principal** generar discusión y reflexión con respecto al cómo el ser humano estructura su manera de percibir la realidad, su forma en cómo se mueve en el mundo y la manera en la cual nos relacionamos con otras personas. Lakoff y Johnson plantean que nuestro sistema conceptual posee un carácter crucial a la hora de definir nuestras realidades cotidianas. Sin embargo, ¿cómo es que construimos este sistema conceptual? Los autores afirman que en esencia el ser humano estructura su pensamiento en base a metáforas, las cuales cumplirían un rol fundamental a la hora de conceptualizar aspectos de la realidad y el mundo, facilitando nuestra comprensión de conceptos (en mayor medida abstractos) en términos de otros.	

En los hiper-Temas identificados en los textos como logrados se puede apreciar cómo los estudiantes comprenden y evalúan el texto-fuente, logrando reorganizar este contenido en sus producciones. Por su parte, en los hiper-Temas no logrados, la acumulación de información sin desarrollo prevalece:

Ejemplos:

> INT7C: La traducción directa o literal, se entiende como la búsqueda de semejanza entre significado/significante. En esta categoría, encontramos tres procedimientos: "Empréstimo (borrowing); decalque (calque) e tradução literal" (Amorin, 2013).

> INT8C: Además Bastin propone siete procedimientos secundarios: transcripción del original, omisión, expansión, exotismos, actualización, adecuación cultural o situacional y creación.

La referencia al contenido del texto-fuente de modo detallado, sin que haya desarrollo o elaboración de la información presentada parece estar relacionada con la necesidad de demostrar comprensión de lo leído. De esta forma, los estudiantes se concentran en "dar sus respuestas", vinculando sus textos con una "tarea académica" que será evaluada por el profesor. Al presentar de modo detallado los contenidos en estas producciones de textos, la preocupación parece distanciarse del dominio del género académico en sí mismo para concentrarse en una evaluación de lo aprendido.

Al analizar la estructura discursiva de los textos resultantes en las reseñas, desde el subsistema PERIODICIDAD, observamos la organización textual por medio de pulsos de información. Macro-Temas e hiper-Temas aportan a la predicción de informaciones. Por su vez, macro-Nuevos e hiper-Nuevos, consolidan los datos, señalando el punto del texto desde el cual pueden derivar otras discusiones o alcances en una siguiente etapa del texto. En el Subconjunto A2, no son frecuentes los ejemplos de macro-Nuevos e hiper-Nuevos, de acuerdo con los datos que sistematizamos en el cuadro a continuación:

Cuadro 38. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto A2

Texto	hiper-Nuevo	macro-Nuevo
INT1C	Esta obra es útil para comprender conceptos básicos que guardan relación entre el sistema metafórico y la vida cotidiana, como también los distintos usos que pueden tener y las relaciones que sostienen con el entorno, pensamientos y acciones	Los primeros tres capítulos actúan como una introducción práctica, de poca complejidad que permite abrirse paso en la materia
INT2C	No hay.	Los tres primeros capítulos de Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson me fueron útiles para descubrir el empleo de las metáforas en la vida diaria, estos capítulos son una pequeña y esclarecedora introducción al resto de la obra que expone diversas metáforas típicas
INT4C	Los autores plantean de manera abierta y clara su tesis.	**Desde mi perspectiva**, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben ayuda considerablemente a entender su mirada y facilita la reflexión por medio ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja.
INT8C	No hay.	Asi, vemos que la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción.

Siendo el texto INT1C el que contiene capas de Temas y Nuevos de forma más completa de este Subconjunto A2, lo presentamos integralmente desde su estructura discursiva:

Cuadro 39. Texto INTC1

macro-Tema

Reseña: Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson

macro-Tema

Capítulos: (1) Los conceptos mediante los que vivimos; (2) La sistematicidad de los conceptos metafóricos; (3) Sistematicidad metafórica: destacar y ocultar

hiper-Tema

En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora comprendida en la cotidianidad como conceptos mediante los cuales vivimos. Estos poseen una sistematicidad a fin de destacar u ocultar información al respecto de alguien o algo. La obra en general es de fácil entendimiento y breve, con capítulos cortos que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora; el libro está dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto.

hiper-Tema

En términos generales, los tres primeros capítulos ofrecen una introducción a las diferentes metáforas que utilizamos diariamente: En el primer capítulo observamos que las metáforas no son un simple rasgo del lenguaje, puesto que ocurren en diversas manifestaciones del diario vivir, ellas impregnan la vida cotidiana, el lenguaje, los pensamientos y las acciones, esto se debe a que nuestro sistema conceptual (donde funciona lo cotidiano) es sinónimo de sistema metafórico. En el segundo capítulo nos encontramos con que las expresiones metafóricas están enlazadas con conceptos metafóricos sistemáticamente, esto quiere decir que es posible utilizar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar los propios conceptos metafóricos y así comprender la naturaleza metafórica de nuestra cotidianidad. Asimismo, se nos expone que las metáforas y la manera en que las usamos está vinculada con la cultura, la cual influencia nuestro entorno, por esta razón, utilizamos ciertos términos. El tercer capítulo, observamos que la sistematicidad que permite que comprendamos un concepto a través de otro también permite ocultar otros aspectos vinculados al concepto que pueden ser inconsistentes con la metáfora en determinada situación y uso de las expresiones. Del mismo modo se nos expone una de las características fundamental que envuelven a la metáfora: la estructura metafórica es parcial, nunca total. De no ser así, un concepto no podría ser entendido en términos de otro.

hiper-Nuevo

[hiper-Tema] Esta obra es útil para comprender conceptos básicos que guardan relación entre el sistema metafórico y la vida cotidiana, como también los distintos usos que pueden tener y las relaciones que sostienen con el entorno, pensamientos y acciones.

macro-Nuevo

Los primeros tres capítulos actúan como una introducción práctica, de poca complejidad que permite abrirse paso en la materia.

Además de la organización lógico-discursiva de los textos, destacamos, a continuación, la progresión temática de los textos en dos de las etapas identificadas de los textos: la presentación del texto-fuente y la evaluación general.

Cuadro 40. Subconjunto A2: significados textuales – Ejemplo de análisis de la progresión temática

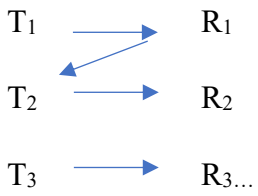
Progresión temática en la presentación del texto-fuente

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT1C	En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson		verbal: exponen	la metáfora comprendida en la cotidianidad como conceptos mediante los cuales vivimos
		Estos	verbal: poseen	una sistematicidad a fin de destacar u ocultar información al respecto de alguien o algo
		La obra en general	relacional: es	fácil entendimiento y breve, con capítulos cortos que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora
		el libro	relacional: está	dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto.

Progresión temática en la evaluación general del texto-fuente

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT1C		Esta obra	relacional: es	útil para comprender conceptos básicos que guardan relación entre el sistema metafórico y la vida cotidiana, como también los distintos usos que pueden tener y las relaciones que sostienen con el entorno, pensamientos y acciones.
		Los primeros tres capítulos	verbal: actúan	como una introducción práctica, de poca complejidad
		(Los tres primeros capítulos) que	verbal: permite	abrirse paso en la materia
	De esta forma, solo		verbal: hace falta	falta conocimientos mínimos para entender los contenidos expuestos por los autores.

Los textos en español L1 del Subconjunto A2 presentan características semejantes en cuanto a su progresión temática en la etapa de presentación del texto-fuente. Para esta etapa, la tendencia de progresión observada es de, a lo menos, un movimiento de presentación de informaciones en zigzag. En los textos INT1C, INT2C, INT3C, INT5C, INT6C, INT7C, INT8C se aprecia la configuración:



La tendencia observada en la etapa de presentación del texto-fuente es bastante similar a la etapa de evaluación del texto-fuente. En las evaluaciones analizadas, las reseñas conservan a lo menos un movimiento en zigzag. Al mismo tiempo, suelen presentar informaciones aparentemente conectadas

por conjunciones, pero sin que estas representen algún punto de una determinada secuencia temática, tal como el ejemplo INT5C:

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT5C		El texto	verbal: describe	de forma didáctica los diferentes tipos de metáforas de forma clara para estudiantes o personas con conocimiento en el tema del lenguaje
	sin embrago, algunos ejemplos		verbal: no se adecuan	a nuestra realidad o cultura.

Como caso particular, el texto INT4C tiene una estructura de progresión temática predominante tipo zigzag, tanto en la presentación del texto-fuente como en su evaluación. Ejemplificamos, a continuación, este tipo de progresión temática identificada en el texto INT4C:

Cuadro 41. Presentación y evaluación del texto-fuente INT4C

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT4C		"Metáforas de la vida cotidiana"	verbal: tiene	como tema principal generar discusión y reflexión con respecto al cómo el ser humano estructura su manera de percibir la realidad, su forma en cómo se mueve en el mundo y la manera en la cual nos relacionamos con otras personas.
		Lakoff y Johnson	verbal: plantean	que nuestro sistema conceptual posee un carácter crucial a la hora de definir nuestras realidades cotidianas
	Sin embargo, ¿cómo		relacional: es	que construimos este sistema conceptual?
		Los autores	verbal: afirman	que en esencia el ser humano estructura su pensamiento en base a metáforas, las cuales cumplirían un rol fundamental a la hora de conceptualizar aspectos de la realidad y el mundo, facilitando nuestra comprensión de conceptos (en mayor medida abstractos) en términos de otros.

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT4C	En definitiva, el texto		verbal: plantea	aspectos interesantes y relevantes sobre la discusión de la manera en que el lenguaje es un mecanismo estructurador y clasificador de la realidad.
		Los autores	verbal: plantean	de manera abierta y clara su tesis.
	Dentro de la exposición de argumentos, en cada uno de estos		relacional: es	posible encontrar su relación con el foco principal del libro y su tesis, lo cual facilita la comprensión de la argumentación y "demostración" de la tesis.
	Desde mi perspectiva, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben		verbal: ayuda	considerablemente a entender su mirada y facilita la reflexión por medio de ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja.

Para ratificar su evaluación personal, el autor de la reseña parte de una evaluación global del texto-fuente, poniendo el foco en los autores y en el trabajo realizado por ellos. El vínculo establecido entre esta evaluación global y la "perspectiva" del autor retoma los calificativos empleados en su apreciación general del texto-fuente, referencia a los autores y destaca (en negrita y subrayado) la evaluación presentada desde un posicionamiento subjetivo.

Distante del modelo de evaluación del texto-fuente presentado por el texto INT4C, encontramos en el Subconjunto A2 un texto sin evaluación. El texto INT7C se centra en sintetizar las informaciones leídas en el texto-fuente mediante un primer párrafo que contiene una breve exposición de su objetivo general, decisión acorde al título que le atribuye a su producción – "Resumen". Además, se elige describir el contenido leído según su orden de aparición. La producción del texto finaliza con la síntesis de las ideas concluidas por el autor del texto-fuente, sin que se pueda encontrar la perspectiva personal del estudiante.

Cuadro 42. Modelo de presentación del texto-fuente- texto INT7C

Presentación del texto-fuente

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT7C	En su estudio, el autor Marcel Alvarado de Amorim (2013),		verbal: plantea	principalmente el estudio e identificación histórica de la adaptación, mediante técnicas de traducción en la obra Hamlet de William Shakespeare.

Evaluación del texto-fuente

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT7C	Finalmente, el autor		verbal: concluye	que la adaptación como proceso es más eficiente para la adecuación cultural dentro del texto de partida, para la transformación del mensaje -casi preciso- para una lengua receptora.
	(es) por esto, que la adaptación		relacional: es	
		(la adaptación)	relacional: es	clasificada como la herramienta que permite transmitir un mensaje en contextos y/o tiempos diferentes, para así ser comprendida de la misma manera que la original (Vásquez-Ayora, 1997)

5.5.2 Significados interpersonales por medio de recursos de proyección

Tras la presentación de las características de la progresión temática de los textos del Subconjunto A2, procedemos a continuación al análisis de los recursos lingüísticos empleados en la proyección de las voces autorales. El cuadro 43 sistematiza los datos identificados:

Cuadro 43. La proyección de voces autorales – Subconjunto A2

Tipo	Elemento proyectante	Número de ocurrencias	Ejemplo
Complejo oracional sin agente	Proceso verbal	5	INT5C: Asimismo, se nos expone que las metáforas INT5C: Del mismo modo se nos expone una de las características fundamental INT6C: se trata de capítulos de pocas páginas que enseñan y ejemplifican INT6C: en el tercer capítulo, se observa que INT6C: se expone que la estructura metafórica
Complejo oracional sin agente	Proceso mental / relacional	4	INT3C: hay que tener en cuenta que los conceptos metafóricos nos proporcionan sólo una comprensión INT4C: Se apoyan en ejemplos que llevan a entender de manera sencilla INT4C: Se sabe que una discusión no es una guerra en sí

			INT5C: de esta forma solo hacen falta conocimientos mínimos
Complejo oracional con agente	Proceso verbal	41	INT1C: En el texto Metáforas de la vida cotidiana expone la importancia de las metáforas INT3C: los autores señalan por lo tanto, que los procesos INT4C: Proponen un enfoque renovado de la metáfora INT4C: Lakoff y Johnson nos dan a ver que si bien no son lo mismo, INT4C: Lakoff y Johnson nos abren los ojos INT5C: los tres primeros capítulos ofrecen INT6C: Lakoff y Johnson exponen la metáfora frente a una de las tantas verdades INT8C: en esta categoría encontramos propuestas
Complejo oracional con agente	Proceso mental / relacional	15	INT2C: los autores dejan en evidencia la importancia INT3C: Lakoff y Johnson plantean que nuestro sistema conceptual INT5C: La obra en general es de fácil entendimiento y breve INT6C: Los tres primeros capítulos de Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson me fueron útiles INT8C: el autor involucra … INT8C: el autor concluye que la adaptación INT8C: el estudio indica que en la adaptación
Modalizadores	Adjunto modal	7	INT3C: Es por esto que el contexto es de vital importancia para darle sentido a la conceptualización INT5C: esto quiere decir que es posible utilizar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar los propios conceptos INT5C: De no ser así, un concepto no podría ser entendido en términos de otro. INT6C: también puede ocultar diversos INT6C: de lo contrario no podrían comprenderse conceptos
Nominalización	Participantes	4	INT3C: Desde mi perspectiva, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben INT8C: Los procedimientos técnicos de traducción fueron abordados por primera vez por Vinay e Darbelnet INT8C: la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción INT8C: Esta adaptación posibilita el acercamiento de esta importante obra a las actuales generaciones.

Los datos presentados en el Cuadro 43 revelan que la proyección de voces autorales en los textos del Subconjunto A2 es realizada, de modo preferente, por procesos verbales en complejos oracionales con agente. De esta forma, las reseñas analizadas muestran una tendencia a destacar el capítulo, los autores o el texto-fuente como base para sostener las informaciones reproducidas en este género académico. Con este procedimiento, no cabe duda de que los estudiantes referencian, describen y abordan el texto-fuente en sus producciones.

Al contrario del modo de proyección identificado en PLE, en el Subconjunto A1, en los textos en EL1 del Subconjunto A2, los procesos verbales están constituidos por verbos relacionados a "procesos de comportamiento" de modo preferente. Estos se refieren a "manifestaciones físicas o activas de procesos mentales o verbales que se configuran con un solo participante" (Moyano, 2015: 158). Su principal función en los textos es introducir el contenido dicho por otro, en una configuración que considera un actuante (en general, el autor del texto-fuente) y una verbalización (qué expone, caracteriza, describe, propone, explica, etc., el autor del texto-fuente). Los procesos verbales, a su vez, funcionan en intercambios comunicativos y pueden proyectar otra cláusula (Moyano, 2015:158), como en "desglosa el uso de la metáfora". De esta forma, identificamos que las referencias al texto-fuente son realizadas por:

Cuadro 44. Realización de la proyección en el subconjunto A2

Procesos comportamentales	Procesos verbales
analizar – demostrar – desglosar - describir – enfatizar – explicar – exponer – hacer – presentar – proponer	afirmar

Con estos usos, las reseñas analizadas respaldan su contenido directamente por la atribución autoral al texto-fuente o al autor del texto-fuente, al mismo tiempo en que se exentan de la responsabilidad de lo que están reproduciendo. En este movimiento, garantizan la autoría de la información presente en sus producciones.

Identificamos como posibilidades para la realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto A2 los siguientes procesos:

Cuadro 45. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto A2

heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	1
			contra-expectativa	9
		proclamación	acuerdo	11
			pronunciamiento	11
			respaldo	13
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	30
		atribución	contenido/distancia	10

Los procesos de proyección más frecuentes en este Subconjunto A2, reconocimiento, respaldo, pronunciamiento y acuerdo muestran los intentos de los estudiantes de ELM de equilibrar sus posturas entre el alineamiento de sus voces con otras voces (el texto-fuente), asumiéndolas como académicamente válidas y de mayor competencia. Junto con el respaldo de las voces autorales, los estudiantes intentan posicionarse en referencia al contenido leído:

Ejemplos:

> INT1C: La obra en general es de fácil entendimiento y breve, con capítulos cortos que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora; el libro está dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto. (…)
>
> Los primeros tres capítulos actúan como una introducción práctica, de poca complejidad que permite abrirse paso en la materia, de esta forma solo hacen falta conocimientos mínimos para entender los contenidos expuestos por los autores.

> INT3C: En Metáforas de la vida cotidiana, Lakoff y Johnson exponen como la metáfora, además de ser considerada un recurso poético y pertenecer a nuestro lenguaje extraordinario (…) Lakoff y Johnson nos abren los ojos frete a una de las tantas verdades que por lo general están en nuestras narices, tan comunes como lavar tus dientes por la mañana, pero que nuestro concepto de "común" no nos permite ver con claridad.

> INT4C: Los autores plantean de manera abierta y clara su tesis.(…) **Desde mi perspectiva**, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben ayuda considerablemente a entender su mirada y

> facilita la reflexión por medio de ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja.

De modo complementario a la idea de garantizar un grado de veracidad en la referenciación de los contenidos en un texto académico, de elaboración propia, los productores de las reseñas analizadas recurren a también a otras formas de la proyección, como son los recursos: a) modalizadores con o sin referencia a la fuente de proyección; b) citas directas (uso de comillas) del texto-fuente y c) nominalizaciones.

a) Modalizaciones

En el Subconjunto A2, la referencia a los contenidos del texto-fuente por medio de recursos de modalización en español L1 se da, fundamentalmente, por medio de los mismos procesos identificados en el Subconjunto A1, a saber:

- Tiempo verbal futuro "condicional": *podría ser*

- Verbo poder en locuciones verbales: *podría ser entendido, podría comprenderse, puede ocultarse*

- Complejos oracionales sin agente: *Asimismo, se nos expone…; se observa que…; se sabe que…; se trata de capítulos…*

- Circunstancia de ángulo (Moyano, 2015: 154): *Para él…, Según Lakoff y Johnson*…

Estas elecciones para la realización gramatical de la proyección en las reseñas analizadas nos permiten observar un intento de los estudiantes de distanciarse del texto-fuente para analizarlo, evaluarlo de forma "académica" y mantener la formalidad en la referencia de sus contenidos.

b) Citas directas

El uso de las comillas tiene una función de proyectar con distanciamiento las informaciones recopiladas en el texto-fuente. Su empleo se relaciona con las citas directas y, según las exigencias

contextuales, son regidas por normas de presentación de trabajos académicos/científicos en cuanto a la referencia a los datos de la publicación. Se espera, por lo tanto, que estén mínimamente acompañadas por el apellido del autor o los autores del texto-fuente y año de publicación, pues necesitan resaltar que las informaciones presentadas son una réplica del contenido recuperado del texto-fuente.

Las citas directas no son frecuentes en los textos del Subconjunto A2, como lo demuestran:

Ejemplos:

> INT4C: Continuando con dicho argumento, Lakoff y Johnson plantean como **tesis central** que "la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción", por tanto, nuestro sistema conceptual ordinario es *fundamentalmente de naturaleza metafórica.*
>
> INT4C*:* Se apoyan en ejemplos que llevan a entender de manera sencilla lo que se nos quiere entregar, como decir: "Una discusión es una guerra" (pág. 36. Cap.1)
>
> INT7C: Dentro de los procesos de adaptación en la traducción, el autor involucra los denominados "procedimientos técnicos secundarios" (Bastin, 1998).

Tal como observamos, la preocupación en referirse al texto-fuente y a su autor está presente entre los productores de las reseñas. Las decisiones en cuanto al formato de estas citas revelan estrategias para distanciarse del contenido leído al mismo tiempo en que incorporan las informaciones en las reseñas, texto académico propio construido sobre la lectura de otro texto.

c) Nominalizaciones

Las nominalizaciones identificadas en las reseñas del Subconjunto A2 se refieren a abstracciones cuya función varía entre:

- Reformular contenidos del texto-fuente:

> INT8C: la utilización de prosa coloquial influye…
>
> INT8C: Esta adaptación posibilita…
>
> INT8C: Los procedimientos técnicos de traducción…

- Reformular información ya presentada en la reseña:

INT4C- **Desde mi perspectiva**, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben

En ambos procesos ejemplificados, la perspectiva monoglósica prevalece con las nominalizaciones, cuyo efecto retórico es más bien exponer o proponer determinado contenido, garantizando su valor de "verdad" en cada una de sus ocurrencias.

En los textos analizados, los intentos de situar las reseñas encargadas en las disciplinas en el discurso académico por medio de la proyección de voces autorales revelan, además de abstracciones que inspiran "objetividad" en la presentación de las informaciones del texto-fuente, elaboraciones que contienen metáforas gramaticales. A pesar de su poca frecuencia, nos referimos a continuación a los únicos casos identificados:

Ejemplos:

INT8C - el acercamiento de esta importante obra a las actuales generaciones.

INT8C - en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción

5.6 Subconjunto B1: Textos producidos por estudiantes en nivel avanzado de PLE

El encargo de producción de los textos en PLE correspondió a un informe de lectura, según lo relatado por la profesora de la asignatura. Previo al abordaje de las características de este género y la evaluación de cómo los estudiantes logran desarrollarlo, sistematizamos los datos recuperados de este subconjunto de textos. El Cuadro 46 a continuación muestra de forma parcial la matriz de análisis utilizada y se encuentra completo en el Anexo 7:

Cuadro 46. Subconjunto B1: Caracterización general de los textos en PLE -Avanzado

Caracterización general	**Texto**							
	AV1C	AV2C	AV3C	AV4C	AV5C	AV6C	AV7C	AV8C
Número de palabras	466	255	307	337	628	489	440	602
Número de párrafos	4	3	4	3	5	3	5	6
Referencia explícita a la tarea de escritura	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	1o párrafo	1o párrafo	Título , texto	1o párrafo	Título - 1o párrafo	1o párrafo	1o párrafo	Tátulo - 1o párrafo
Referencia al objetivo del texto-fuente	Em termos gerais a conceptualização do núcleo de ambos textos é tratado de maneira bastante similar. No artigo "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" (texto 1), a divulgação científica é vista como uma necessidade social (...)	Ambos textos abordam tópicos relacionados à divulgação científica. O texto "As consequências da má divulgação científica" expõem quais são as repercussões na sociedade produto da má divulgação, enquanto o texto "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" (...)	A publicação foca-se nos riscos da comunicação no que se refere às diversas distorções da prática científica. (…)	Em termos gerais, a relação entre "As consequências da má divulgação científica" e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" radica em que ambos artigos abordam a maneira em que o conteúdo científico é publicado (…)	Os textos intitulados (…) são artigos acadêmicos que visam realçar a necessidade de divulgar a informação científica ao público leigo, além de entrega-la de maneira adequada com dados verdadeiros e com uma linguagem que possa ser compreendida pelo público-alvo.	O texto "As consequências da má divulgação" e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" relacionam-se principalmente no tema é dizer, os dois textos referem-se à divulgação científica e fazem uma análise. A diferença é que têm diferentes enfoques (...)	A leitura 1, "Divulgação científica nas revistas *Scientific American* e *Superinteressante*", por uma parte, faz uma comparação entre a abordagem de dois jornais de divulgação científica a partir dum mesmo fenômeno (…)	Em "consequências da má divulgação científica", o primeiro texto, se explica a importância social que tem a divulgação científica e a função decisiva que exerce a mídia para divulgar fatos científicos (…)

	AV9C	AV10C	AV11C	AV12C	AV13C	AV14C	AV15C
Número de palabras	500	534	351	471	499	443	403
Número de párrafos	4	7	3	4	4	5	4
Referencia explícita a la tarea de escritura	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Si	Sí
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título - Texto	Título	Título - Texto	No	Título - 1o párrafo	1o párrafo	Título
Referencia al objetivo del texto-fuente	Essa é uma pesquisa que analisa as formas de divulgação científica sobre um mesmo tema em duas revistas, pois eles estão especializados em a divulgação científica, mas usam distintos mecanismos para atingir seu público alvo.	Os textos são abordagens de uma mesma temática: A divulgação científica. Por um lado, o primeiro texto é uma análise teórica do que é a divulgação científica (…) O segundo texto por sua parte, aborda a temática de maneira prática ao analisar a forma de divulgação (…)	O texto "As consequências da má divulgação científica" se relaciona com o texto Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" já que o primeiro fala da importância das DC e dos perigos que se apresentam quando ela é descuidada e de pouca qualidade (…)	Para começar, em termos gerais, os dois textos abordam o tópico da ciência e sua divulgação. (…)	Os dois textos abrangem o assunto de como as revistas ou textos de divulgação científica são elaborados na atualidade, provocando que se discuta o problema denominado como a má divulgação científica (…).	Tanto no texto de "as consequências da má divulgação científica", quanto "divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" expressam a ideia da influencia da mídia em relação com os textos de divulgação científica.	O texto As consequências da má divulgação científica, actua como evidência das más gestões dos jornais no momento de criar textos de DC e a importância de gerar estes tipos de textos de forma responsável, sem ter por objetivo as ventas da notícia. Isto se reflecte no texto que compara a abordagem dum mesmo tema pela Scientific American Brasil e pela Superinteressante. (…).

5.6.1 Estructura textual identificada

Los textos pertenecientes al Subconjunto B1, cuyos autores son estudiantes de los últimos niveles de su malla curricular y que se encuentran, según su desarrollo lingüístico, en el nivel avanzado, responden al encargo de producción de un informe de lectura. Con el fin de identificar las características de este género que los estudiantes logran en sus producciones, hicimos un levantamiento de la estructura que presentan, según estrategias, etapas y fases recurrentes en los quince textos analizados. El cuadro a continuación sintetiza estos datos:

Cuadro 47. Síntesis de la estructura de los informes de lectura – Subconjunto B1

Etapa	**Fases**	**Comunes**
Introducción	1	Referencia al texto-fuente
Desarrollo	2	Síntesis del contenido del texto-fuente
	Variables	
Conclusión	3	Evaluación del contenido del texto-fuente: interpretación / opinión del autor del texto-fuente / opinión del autor de la tarea
	4	Cierre: evaluación final / ausencia de evaluación

Para la referencia al texto-fuente, los textos del Subconjunto B1 presentan en el párrafo inicial la información acerca de las lecturas realizadas. La preferencia en el proceso de referencia es por el título del texto-fuente, seguido de una breve descripción de su contenido. El texto AV5C es el único que considera la incorporación de los datos del autor y de la publicación en su informe:

Ejemplos:

> AV1C: *Em termos gerais a conceptualização do núcleo de ambos textos é tratado de maneira bastante similar. No artigo "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" (texto 1), a divulgação científica é vista como uma necessidade social da própria ciência e se pensa que é uma peça fundamental para materializar o desenvolvimento dos humanos. Igualmente, na publicação "As consequências da má divulgação científica" (texto 2) também se apresenta uma ideia parecida de que é primordial estabelecer um ponto de comunicação entre a ciência e sociedade, mas este último aborda controvérsias sobre a mesma matéria que o texto 1 não detalha.*
>
> AV3C: *O texto As consequências da má divulgação científica apresenta ao leitor o fato de que a divulgação científica é uma aproximação entre ciência e sociedade mas, a maior parte das publicações é feita de modo descuidado e que o interesse principal é o assunto do potencial de venda. A publicação foca-se nos riscos da comunicação no que se refere às diversas distorções da prática científica.(...)*
>
> AV5C: *Os textos intitulados "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), do Doutor em Educação Guilherme Brockington da Universidade de São Paulo e do académico da Universidade Federal da Integração Latinoamericana Lucas Mesquita, e "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" (Inf., Inf., Londrina, 2010, v. 14, n. esp, p. 43-55) da doutoranda em Comunicação Social do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da universidade Metodista de São Paulo Cristiane Portela de Carvalho são artigos acadêmicos que visam realçar a necessidade de divulgar a informação científica ao público leigo, além de entrega-la de maneira*

adequada com dados verdadeiros e com uma linguagem que possa ser compreendida pelo público-alvo.

En cuanto a la síntesis del contenido del texto-fuente, los textos del Subconjunto B1 presentan el contenido con más o menos datos recopilados, tal como muestran los ejemplos:

Ejemplos:

AV6C: *Uma das coisas que os textos têm em comum é o fato de ambos mencionarem que a mídia exerce uma função decisiva ao divulgar informação cientista, pois proporcionam visibilidade à ciência e desperta o interessa da população. Além de ter técnica para apresentar a sua informação.*

AV10C: *Desta maneira, primeiramente é ressaltado que a Scientific utiliza uma linguagem mais técnica e de maior complexidade desde que seu público-alvo é o leitor mais especializado, com certa familiaridade com o tema tratado, portanto, se infere que com maior sensibilidade perante as informações e dados entregados. Por isso é que o título e o subtítulo "O cérebro turbinado" e "Uma pílula no café da manhã melhorará a concentração e a memória – e fará isso sem causar problemas a longo prazo para a saúde?" ainda que levemente sensacionalistas não tiram de grande maneira a preocupação da revista para com as informações.*

AV13C: *Por exemplo, segundo o texto que analisa o conteúdo da Superinteressante, esta expor o tema da "pílula da inteligência", a qual serviria para potenciar o cérebro das pessoas e ajudar a ser capazes de pensar de melhor maneira, somente com uma fonte de informação, a revista Nature, em comparação com a Scientific American Brasil que usa pelo menos quatro fontes científicas mais. A Superinteressante tem um grande peso na sociedade de América Latina, onde ainda a baixa escolaridade é alta, portanto o nível de compreensão de assuntos científicos pode ser mais dificultoso. Então, é lamentável saber que a informação sobre assuntos que na população podem ser alarmantes seja modificada com o fim de ganhar dinheiro e não de informar seriamente para melhorar o estilo de vida das pessoas, segundo o que apresenta o texto da má divulgação científica.*

La evaluación del contenido del texto-fuente por medio de la interpretación personal está presente en distintos párrafos del corpus analizado:

Ejemplos:

AV5C: *No tocante ao objetivo do artigo intitulado "As consequências da má divulgação científica", é possível mencionar que enfatiza a abordagem das consequências de uma divulgação científica má redigida, alguns casos de neuromitos que já se divulgaram pela sociedade e dicas de como fazer melhor a divulgação científica. Enquanto ao que visa o artigo nomeado "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" pode-se assinalar que é realçar que a mídia exerce uma função decisiva ao divulgar os fatos científicos, enfatizando que a divulgação da ciência é um recurso essencial para consolidar a democracia.*

AV9C: *O segundo texto é As consequências da má divulgação científica de Guilherme Brockington e Lucas Mesquita. Esse texto estuda as razoes e consequências da má divulgação científica, aliás, de discutir como esses tem afeitado a população em termos de desinformar, mas que ajudar a difundir uma notícia.*

Los ejemplos a continuación muestran como los estudiantes rescatan las opiniones del autor del texto-fuente y las incorporan en sus producciones:

Ejemplos:

AV12C: *Em conclusão, o título de ambos textos dá para pensar que são bastante semelhantes, mas não é assim. No primeiro texto, como já foi dito, fala sobre a importância da divulgação científica, mas ao longo do texto não se detém a falar somente disso, pois seu foco é analisar como duas revistas científicas fazem uso dessa divulgação. No segundo texto, no entanto, o foco deste é a divulgação científica em um nível macro, pois se fala sobre como diversos conteúdos são expostos na mídia e como isto é objeto de erros. Finalmente os dois textos mencionam a importância de como se deve fazer divulgação científica de maneira correta, pois esta, embora seja concisa, nem sempre é sinônimo de simpleza e veracidade, ou como também se conhece que está "cientificamente comprovado".*

AV15C: *Em poucas palavras, segundo o texto As consequências da má divulgação científica, em comparação com a Scientific American Brasil, a Superinteressante visa mais a venda da noticia que a qualidade da mesma, já que não só cria o texto a partir de fórmulas simples, de fácil entendimento para todo tipo de leitor, senão que também utiliza referências mais próximas do público sem importar a confiabilidade destas. O que pretende é fazer sentir curiosidade ao leitor e brindar-lhes dados saborosos, mas poucos certeiros sobre o tratado.*

El cierre de estos informes de lectura del Subconjunto B1 corresponde a:

- Evaluación final:

AV3C: *A relação entre os textos é que o exemplo da Superinteressante coincide com o tipo de má divulgação científica dado que, a intenção principal é alcançar o mais amplo público através da sua linguagem clara e seus títulos atraentes, independente dos riscos que pode provocar ao apresentar a imagem da ciência como detentora da verdade absoluta.*

- Ausencia de evaluación:

AV10C: *Finalmente, ainda que as duas revistas espalhem uma opinião favorável ao uso da pílula, têm a preocupação de alertar o leitor sobre riscos e efeitos indesejados. Além disso, são apontadas diferentes correntes ideológicas para que o leitor decida e construa a sua própria percepção, sobretudo no mais polemico como é a questão ética. Adicionalmente, ao abordar questões econômicas,*

as duas revistas alertam também sobre os interesses comerciais envolvidos, no entanto a Scientific é mais contundente a este respeito.

5.6.2 Subconjunto B1: organización lógico-discursiva marcada

Con el propósito de identificar los significados textuales del Subconjunto B1 a continuación, presentamos el modelo utilizado para la sistematización de la organización textual:

Cuadro 48. Subconjunto B1- organización lógico-discursiva marcada en los textos

AV1C	macro-Tema: Semelhanças e diferenças dos textos "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" e "As consequências da má divulgação científica"	Título establece expectativa sobre el desarrollo del texto: similitudes y diferencias entre los dos artículos referidos	hiper-Tema 1: Em termos gerais a conceptualização do núcleo de ambos textos é tratado de maneira bastante similar.	Recupera el propósito presentado en el título: establece que hay similitudes en el "núcleo" de ambos textos.	el hiper-Tema 1 logra ser desarrollado por medio de adición de informaciones de las lecturas realizadas a traves de la identificación de puntos de convergencia entre ambas
			hiper-Tema 2: Sob a perspectiva do texto 1, a divulgação científica desperta interesse pela ciência nos membros da sociedade e ainda enfatiza que é um recurso indispensável para a conformação da democracia	sintetizar el contenido del texto-fuente 1	el hiper-Tema 2 logra ser desarrollado por medio de adición de informaciones de la lectura realizada
			hiper-Tema 3: Enquanto a visão do texto 2, se reconhece o grande apoio que entrega a divulgação científica na aproximação da ciência com a sociedade, mas se fez um especial destaque na maneira em que muitas vezes se expande informação que não é tão certa o que não foi 100% confirmada por causa da simplificação que muitos autores confundem com a adaptação.	sintetizar el contenido del los texto-fuente 2	el hiper-Tema 3 logra ser desarrollado por medio de adición de informaciones de la lectura realizada
			hiper-Tema 4: Considerando as grandes diferenças entre ambas revistas, pode se concluir que apesar dos distintos enfoques que se apresentam, um fator em comum que destaca nos dois textos é a maneira em que a postura final de cada artigo fica aberto a reflexão tanto dos leitores como dos principais atores que envolve a divulgação científica.	presentar los aspectos coincidentes entre los dos textos-fuente por medio de interpretação personal del contenido leido	el hiper-Tema 4 logra ser desarrollado. Sintetiza el contenido de cada uno de los textos y los acerca por medio de sus puntos comunes

El Cuadro 49 muestra la organización lógico-discursiva marcada en los textos del Subconjunto B1:

Cuadro 49. macro-Temas en los textos del Subconjunto B1

	Texto	Ejemplo
macro-Temas	AV1C	Semelhanças e diferenças dos textos “Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante” e “As consequências da má divulgação científica”
	AV2C	Relacionar el texto: “As consequências da má divulgação científica” y “Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante” en un texto em portugués de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palabras: 250; máximo: 750).
	AV3C	Relación entre los textos As consequências da má divulgação científica y Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante.
	AV4C	Relação entre ambos textos
	AV5C	Relação dos artigos “As consequências da má divulgação científica” e “Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante”
	AV6C	No
	AV7C	No
	AV8C	“As consequências da má divulgação científica” e “Divulgação Científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante”
	AV9C	Relação entre os textos sobre divulgação científica
	AV10C	Comparación de textos: “As consequências da má divulgación científica” y “Divulgación científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante”
	AV11C	Relacionar el texto “As consequências da má divulgação científica” y “Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante” en un texto en PORTUGUÉS de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palavras: 250; máximo: 750).
	AV12C	Resumen No 2: comparación de textos
	AV13C	Relación en portugués entre los textos “Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante” y “As consequências da má divulgação científica”.
	AV14C	Análise entre os textos: a forma em que as publicações dos textos científicos são divulgadas
	AV15C	Relación entre los textos Divulgación científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante e As consequências da má divulgação científica

Los macro-Temas identificados en este Subconjunto B1 se refieren al encargo de la tarea, el cual es interpretado de forma bastante subjetiva a partir de la instrucción recibida como “*resumo*”, “*relação entre os textos*", "*resumen en portugués*", "*comparación*" y los títulos de ambos artículos leídos. El número de palabras indicado por la profesora y también parte de la instrucción de la tarea de escritura son evidentes en AV11C. Dos de los ejemplos analizados, AV6C y AV7C, no presentaron ninguna

de estas informaciones. Todos estos datos organizados en los macro-Temas tienen como función guiar al lector acerca del desarrollo del texto, generando expectativa acerca de su contenido.

Por su parte, en los hiper-Temas logrados no solo observamos que los estudiantes comprenden los textos-fuente, sino que también logran reorganizar este contenido como informaciones de sus producciones. A su vez, el caso de los hiper-Temas no logrados revela que los estudiantes no fueron capaces de seleccionar las informaciones relevantes del texto-fuente. En lugar de esto, reportan y acaparan información en sus informes de lectura. El Cuadro 50 sistematiza esta información y se encuentra parcialmente reproducido a continuación (en el Anexo 7 se encuentra completo):

Cuadro 50. hiper-Temas en los textos del Subconjunto B1

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
4 de 4	AV1C	Sob a perspectiva do texto 1, a divulgação científica desperta interesse pela ciência nos membros da sociedade e ainda enfatiza que é um recurso indispensável para a conformação da democracia. Neste artigo se percebe que existe uma confiança total pelas mídias que expandem o conteúdo científico e nem sequer se questiona sobre a validade da informação e sobre as estratégias comerciais de revistas com transcendência mediática como a Scientific American Brasil e a Superinteressante. Adicionalmente se reforçam os propósitos dum texto de divulgação através da comparação entre o modo que as duas revistas já mencionadas têm de apresentar o material científico,	
1 de 3	AV2C	Ambos textos abordam tópicos relacionados à divulgação científica.	Desse jeito, pode se observar que é muito mias importante para a revista atrair uma grande quantidade de leitores para que os números de venda sejam enormes do que entregar a informação sem que seja simplificada demais, além disso, o fato de não utilizar muitas fontes como suporte pode criar desconfiança no leitor, pois a ciência sempre deve ter sempre respaldos que sejam confiáveis
3 de 4	AV3C	O texto As consequências da má divulgação científica apresenta ao leitor o fato de que a divulgação científica é uma aproximação entre ciência e sociedade mas, a maior parte das publicações é feita de modo descuidado e que o interesse principal é o assunto do potencial de venda.	A relação entre os textos é que o exemplo da Superinteressante coincide com o tipo de má divulgação científica dado que, a intenção principal é alcançar o mais amplo público através da sua linguagem clara e seus títulos atraentes, independente dos riscos que pode provocar ao apresentar a imagem da ciência como detentora da verdade absoluta.

Al analizar la estructura discursiva de los textos resultantes en los informes, desde el subsistema PERIODICIDAD, observamos la organización textual por medio de pulsos de información. Macro-Temas e hiper-Temas aportan a la predicción de informaciones. Por su parte, macro-Nuevos e hiper-Nuevos, consolidan los datos, señalando el punto del texto desde el cual pueden derivar otras discusiones o alcances en una siguiente etapa del texto. En el Subconjunto B1, no son frecuentes los ejemplos de macro-Nuevos e hiper-Nuevos, conforme a los datos dispuestos en el cuadro a continuación.

Cuadro 51. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto B1

Texto	hiper-Nuevo	macro-Nuevo
AV1C	Considerando as grandes diferenças entre ambas revistas, pode se concluir que apesar dos distintos enfoques que se apresentam, um fator em comum que destaca nos dois textos é a maneira em que a postura final de cada artigo fica aberto a reflexão tanto dos leitores como dos principais atores que envolve a divulgação científica.	No hay.
AV3C	A relação entre os textos é que o exemplo da Superinteressante coincide com o tipo de má divulgação científica dado que, a intenção principal é alcançar o mais amplo público através da sua linguagem clara e seus títulos atraentes, independente dos riscos que pode provocar ao apresentar a imagem da ciência como detentora da verdade absoluta	No hay.
AV9C	Em conclusão, a linguagem utilizada é tão importante quanto as fontes dessa informação. As revistas se diferenciam até nas testemunhas que usam para exemplificar o consumo de aprimoradores cognitivos	Ideias erradas ou ambíguas podem levar à população a tomar decisões radicais que tem influencia na sociedade inteira
AV10C	Finalmente, pode-se considerar que, se bem tem pontos negativos, o uso de uma linguagem mais simplista não é um erro em se, mas se deve ter cuidado com a pressão da informação, o que é o que com certeza afeita a os leitores.	Uma revista que está escrita em uma forma fácil de ler e que tenha informação real pode ser uma grande fonte de informação científica para quem não possui a suficiente preparação em uma área especializada
AV12C	Assim, é possível ver como os pontos apresentados no texto "As consequências da má divulgação científica" podem se refletir nessa análise feita entre as publicações "Scientific American Brasil" e "A Superinteressante", a qual parece demostrar que não sempre se tem em mente o princípio de que as DC não devem ser uma simplificação da informação científica.	No hay.
AV13C	Finalmente os dois textos mencionam a importância de como se deve fazer divulgação científica de maneira correta, pois esta, embora seja concisa, nem sempre é sinônimo de simpleza e veracidade, ou como também se conhece que está "cientificamente comprovado"	No hay.
AV14C	Como conclusão, o dois textos complementam-se no sentido de que o exposto no texto "As consequências da má divulgação científica" exemplifica-se claramente no texto "Divulgacão científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante", especificamente com a Superinteressante que tanto no português quanto no espanhol é muito popular e influencia o conhecimento da população, ainda que não sempre provoca problemas sérios no estilo de vida das pessoas	No hay.
AV15C	Em poucas palavras, segundo o texto As consequências da má divulgação científica, em comparação com a Scientific American Brasil, a Superinteressante visa mais a venda da noticia que a qualidade da mesma, já que não só cria o texto a partir de fórmulas simples, de fácil entendimento para todo tipo de leitor, senão que também utiliza referências mais próximas do público sem importar a confiabilidade destas. O que pretende é fazer sentir curiosidade ao leitor e brindar-lhes dados saborosos, mas poucos certeiros sobre o tratado	No hay.

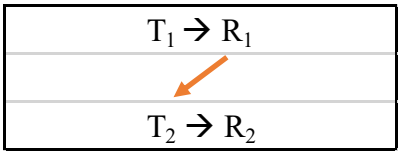
5.6.3 Organización lógico-discursiva

Además de la estructura general de los textos, destacamos, a continuación, la progresión temático-remática de los textos en dos de sus etapas: la presentación del texto-fuente y la presentación del contenido del texto-fuente:

Cuadro 52. Subconjunto B1: progresión temático-remática

Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV1C	Sob a perspectiva do texto 1, a divulgação científica		verbal: desperta	interesse pela ciência nos membros da sociedade e ainda enfatiza que é um recurso indispensável para a conformação da democracia.
	Neste artigo		relacional: se percebe	que existe uma confiança total pelas mídias que expandem o conteúdo científico e nem sequer
			verbal: se questiona	sobre a validade da informação e sobre as estratégias comerciais de revistas com transcendência mediática como a Scientific American Brasil e a Superinteressante.
	Adicionalmente		verbal: se reforçam	os propósitos dum texto de divulgação através da comparação entre o modo que as duas revistas já mencionadas têm de apresentar o material científico, por exemplo, se as ideias se sustentam em jornais ou em relatos de pessoas comuns, se se empregam imagens para explicar alguns dados, entre outras.

Los textos en PLE del Subconjunto B1 poseen características semejantes en cuanto a su progresión temática en la etapa de presentación del texto-fuente. Para esta etapa, la tendencia de progresión observada es:



Este modelo de organización lógico-discursiva en la etapa de presentación del contenido del texto-fuente es bastante similar a la etapa de presentación del texto-fuente. Los textos AV4C y AV7C relacionan de modo menos consistente que los demás textos del Subconjunto B1 Temas y Remas, mientras que los demás logran construir secuencias de su estructura entre Temas y Remas en zigzag.

Ejemplos:

Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV4C	Em primeiro lugar, a revista Superinteressante		verbal: mostra	preocupação pelo marketing no uso de um vocabulário mais comum para atingir um público maior,
	perante o qual o artigo sobre divulgação científica (DC)		verbal: enfatiza	claramente as sérias consequências que a completa substituição do vocabulário técnico pode ter.
	Em segundo lugar, em ambas revistas		relacional: é	visto o uso de imagens, na Superinteressante mais do que o Scientific American Brasil e,
	com relação a isto, o artigo da DC		verbal: ressalta	o controverso mito de que as imagens atraem um maior número de leitores.
	Como terceiro ponto, seguindo os mitos, ambos textos		verbal: abordam	o tema das pílulas de inteligência,
	no entanto, as revistas		verbal: não negam	sua efetividade mas entregam vantagens para que a decisão fique no leitor
	enquanto o artigo sobre DC		verbal: trata	dito tema diretamente como um mito

Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV7C	Por tanto,		verbal: pode-se inferir	ue a leitura 1 não foi suficientemente crítica de que, tal vez, o artigo da Superinteressante ou
	até ambos trabalhos analisados		verbal: não tratarem	o tema com o rigor jornalístico que se precisava
	Na leitura 1 somente		verbal: se faz	uma comparação de ordem linguística, revisando quais são as formas de comunicação da informação e as diferentes estratégias para fundamentar os diferentes argumentos
	No entanto,		relacional: não houv	um espaço para fazer uma reflexão crítica acerca dos resultados
	ainda que na discussão da leitura 1		verbal: se tenha concluído	claramente que a abordagem da Superinteressante era muito mais informal daquela da Scientific American.

5.6.3 Significados interpersonales: recursos de proyección

Tras la presentación de las características de la progresión temática de los textos del Subconjunto B1, procedemos a continuación al análisis de los recursos lingüísticos empleados en la proyección de las voces autorales:

Cuadro 53. La proyección de voces autorales – Subconjunto B1

Tipo	Elemento proyectante	Número de ocurrencias	Ejemplo
Complejo oracional sin agente	Proceso verbal	51	AV1C: *Igualmente, na publicação "As consequências da má divulgação científica" (texto 2) também se apresenta uma ideia parecida* AV1C: *Neste artigo se percebe que existe uma confiança total pelas mídias*

			AV2C: *Desse jeito, pode se observar que é muito mias importante para a revista atrair uma grande quantidade de leitores* AV7C: *Neste diapasão, ao fazer uma comparação entre aqueles dois textos, destaca-se primeiramente que os textos analisados na leitura 1 estão mencionados indiretamente dentro da leitura 2.*
Complejo oracional sin agente	Proceso mental / relacional	10	AV14C: *Não obstante, é importante que a divulgação científica não caia no erro de publicar somente artigos polêmicos e sensacionalistas...* AV14C: *Também, é recorrente o emprego de expressões coloquiais*
Complejo oracional con agente	Proceso verbal	110	AV1C: *O texto 1 convida aos leitores...* AV2C: *Ambos textos abordam tópicos...* AV3C: *O texto expõe...* AV5C: *O primeiro artigo começa com...* AV7C: *A leitura 2 argumenta que...* AV8C: *Esta análise compreende tanto o conteúdo quanto...* AV9C: *A respeito disso, o primeiro texto declara que...* AV10C: *Os textos se comunicam...*
Complejo oracional con agente	Proceso mental / relacional	31	AV4C: *O anterior é respeitado pela Scientific American Brasil,* AV4C*: em ambas revistas é visto o uso de imagens* AV10C: *Os textos são abordagens de uma mesma temática: A divulgação científica* AV12C: *No segundo texto, no entanto, o foco deste é a divulgação científica em um nível macro...* AV14C: *esta revista está focada no público mais leigo com certo conhecimento* AV14C: *como a forma de entregar essas informações estão fortemente ligadas em lograr o objetivo de informar...*
Modalizadores	Adjunto modal	57	AV1C: *Pode-se concluir que apesar dos distintos enfoques...* AV2C: *Depois de ter lido tudo isso...é possível perceber...* AV4C: *...eles podem receber informações falsas...* AV5C: *No tocante ao objetivo do artigo intitulado "As consequências da má divulgação científica", é possível mencionar que enfatiza...* AV5C: *pois desta maneira pode-se apoiar social e culturalmente o trabalho dos cientistas de uma comunidade*

			AV5C: *Estes podem explicar-se com o assunto que abordam as revistas Scientific American Brasil e Superinteressante* AV10C*: Considerando isso, poder-se-ia dizer que tem um subtítulo muito mais tendencioso*
Nominalización	Participantes	2	AV10C: *...o chamado a considerar o aspecto econômico que se está alçando no âmbito científico e a reflexão crítica que se estimula no leitor.* AV14: *Por tanto, não necessita a utilização de tantas explicações dos concepto*

Los datos presentados en el Cuadro 53 muestran que la proyección de voces autorales en los textos del Subconjunto B1 es realizada, de modo preferente, por procesos verbales en complejos oracionales con agente. Los informes de lectura analizados proyectan el texto-fuente, su autor y su contenido como elementos esenciales en la presentación de las informaciones reproducidas en estas tareas de escritura. Con este procedimiento, además de lograr la referenciación fidedigna de la lectura realizada, los textos producidos mantienen a sus autores, los estudiantes en nivel avanzado de PLE, sin comprometerse con los postulados vehiculados.

Además de referirse al texto-fuente como responsable por las informaciones recopiladas en estos informes, los estudiantes buscan apoyo en los recursos de modalización en PLE. Tal procedimiento tiene dos efectos en estas producciones: el primero de ellos es mantenerse alejados de los contenidos reproducidos, dado que podrían tener dudas con la relación a la interpretación de la lectura realizada, la cual deben proyectar en sus producciones. El segundo efecto es mantener las proposiciones válidas en términos de credibilidad (a partir de la explicitación de su fuente), generalización o relevancia (Hood, 2010: 128-129).

En los datos analizados en el Subconjunto B1, los estudiantes de PLE de nivel avanzado emplean en sus producciones escritas verbos relacionados a “procesos de comportamiento” de modo preferente. La principal función de estos verbos se relaciona con introducir el contenido dicho por otro en una configuración que incluye un actuante (el texto, la revista, el autor) y una verbalización (Moyano, 2015: 158). Algunos ejemplos recopilados de nuestro corpus son:

Cuadro 54. Realización de la proyección en el subconjunto B1

Procesos comportamentales	Procesos verbales
abordar – abranger – apresentar – argumentar – assinalar – citar – comparar – desenvolver – enfatizar – estudar – explorar – expor – fazer – finalizar – mencionar – mostrar - oferecer – realçar – relacionar-se – referir-se - usar	*dizer - falar*

Por medio de la elección de estos recursos, podemos observar que en el Subconjunto B1 los aprendientes evalúan los contenidos del texto-fuente, los incorporan por medio de interpretación de la lectura y reportan las informaciones atribuyéndolas a su origen. Los procesos de comportamiento identificados en estas tareas de escritura de informes de lectura garantizan la "representación de una representación lingüística", según Halliday (1994: 250), la cual se acerca a la convención de un registro académico. Por su parte, los procesos verbales referentes a un actuante – texto o autor – cuyo rol de *sayer* queda en evidencia por las elecciones de los verbos "*falar*" y "*dizer*" en portugués, los que acercan estos textos a un relato, un reporte informativo de lo leído. En este sentido, la cercanía con el registro oral queda en evidencia.

Identificamos como posibilidades para la realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto B1 los siguientes procesos:

Cuadro 55. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto B1

heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	7
			contra-expectativa	28
		proclamación	acuerdo	26
			pronunciamiento	35
			respaldo	63
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	36
		atribución	contenido/distancia	30

En el Subconjunto B1, nos llama la atención la variedad de procesos de proyección empleados por los estudiantes en sus producciones textuales. De esta forma, respaldo, reconocimiento, pronunciamiento, distancia y contraexpectativa son los medios por los cuales los estudiantes de PLE, en su desarrollo más avanzado de lengua, intentan equilibrar sus posturas entre el alineamiento de sus voces con otras voces (el texto-fuente), asumiéndolas como académicamente válidas y de mayor competencia con la presentación de sus posturas personales en referenciación al contenido leído. Algunos ejemplos de ello son:

> AV1C: *Sob a perspectiva do texto 1, a divulgação científica desperta interesse pela ciência nos membros da sociedade e ainda enfatiza que é um recurso indispensável para a conformação da democracia. Neste artigo se percebe que existe uma confiança total pelas mídias que expandem o conteúdo científico (...) Considerando as grandes diferenças entre ambas revistas, pode se concluir que (...)*
>
> AV9C: *A análise conclui que, embora as duas revistas tenham tratado o mesmo tópico, fizeram de maneira distinta, ou seja, a linguagem utilizada é diferente. Isso é causa e consequência do público alvo da publicação.(...) Neste sentido, é importante o fato de ambas revistas fizer um contraste do uso das pílulas, (...) contudo, é preciso lembrar também que se deve fazer uma adaptação e não uma simplificação que possa conter ambiguidades ou faltas de rigor por querer soar familiar (...)*
>
> AV13C: *Em conclusão, o título de ambos textos dá para pensar que são bastante semelhantes, mas não é assim.*

De modo a complementar la impresión de veracidad en la referenciación de los contenidos en un texto académico, los autores de los informes de lectura analizados recurren también a otras formas de proyección de voces en sus producciones: a) modalizaciones, con o sin referencia a la fuente de proyección, tal como ya hemos destacado; b) citas directas (uso de comillas) del texto-fuente y c) nominalizaciones.

a) Modalizaciones

En el Subconjunto B1, la referencia a los contenidos del texto-fuente por medio de recursos de modalización en PLE se da por medio de los siguientes procesos:

- Tiempo verbal *futuro do pretérito*:

  AV10C: *Consequentemente, seria possível...*

  AV2C: *Como deveria ser*

- Verbo “poder” en locuciones verbales:

  AV7C: *Portanto, pode-se inferir que a leitura 1 não foi suficientemente clara...*

  AV9C: *Portanto, tendo tudo isso em consideração, é possível dizer que...*

  AV10C: *Considerando isso, poder-se-ia dizer que...*

  AV11C: *Assim, é possível ver como os pontos apresentados no texto...*

  AV13C: *pode-se inferir que a revista....*

  AV13C: *Isto pode ser possível...*

- Circunstancias de ángulo:

  AV6C*: Para concluir, segundo o lido no artigo....*

  AV7C: *Segundo a apresentação da informação desse texto*

  AV7C*: segundo a leitura 2, foi comprovado que não existeuma relação direta entre o consumo de medicamentos para o tratamento…*

- Complejos oracionales sin agente:

  AV2C: *É exatamente isso que faz com que as pessoas*

  AV11C:....parece demostrar que não sempre se tem em mente o princípio...

  AV13C: É lamentável saber que

  AV14C: *Na segunda é provável que a informação...*

  AV14C: *...é importante que a divulgação científica...*

  AV15C: *Tendo em conta as considerações feitas no texto da má divulgação científica, a diferença em termos de qualidade de ambas revistas se faz evidente*

Las elecciones de los estudiantes para la realización gramatical de la proyección en los informes de lectura analizados nos permiten observar el intento de distanciarse del texto-fuente para referenciarlos de modo “académico", minimizando riesgos de presentar proposiciones inconsistentes o que podrían ser cuestionadas por el lector de la tarea (la profesora de la asignatura) de acuerdo con el contenido interpretado desde el texto-fuente.

b) Citas directas

Las citas directas están marcadas por el uso de comillas en un esfuerzo de proyectar, con distanciamiento, las informaciones recopiladas desde texto-fuente. En el Subconjunto B1, las citas directas aparecen en la referenciación del título de los artículos leídos –textos-fuente – para la realización del informe de lectura, como en el ejemplo a continuación:

> AV13C: *Se bem o texto "Divulgação científica nas revistas Sicentific American Brasil e Superinteressante" analisa estas duas revistas em matéria do conteúdodelas, pode-se inferir que a revista Superinteressante é um claro exemplo do que no texto "As consequências da má divulgação científica" chamam-se textos com "valor notícia" ou "valor de venta".*

El texto AV13C incorpora aún otro tipo de referencia directa al texto-fuente, señalando con comillas dos términos que son trasladados al informe de lectura: "valor noticia" y "valor de venta". Otros ejemplos de citas directas son:

> AV5C: *enquanto o segundo artigo que se analisa inicia coma afirmação de que é preciso afastar o "cientismo" e substituí-lo pelo "cientificismo", pois desta maneira pode-se apoiar social e culturalmente o trabalho dos cientistas de uma comunidade específica.*
>
> AV12C: *por exemplo, quando se fala do "efeito Mozart", o qual é conhecido em muitas partes do mundo e as pessoas acreditam que este pode ser aplicado em crianças.*

Las citas directas no son frecuentes en el Subconjunto B1. En cuanto a normas de presentación de trabajos académicos, en la mayoría de los textos analizados no está la preocupación de incorporar informaciones extras que permitirían identificar al autor del texto-fuente, año de publicación o página, tal como apreciamos en:

Ejemplos:

> AV8C: *Esta análise compreende tanto o conteúdo quanto a linguagem que usam as duas revistas. Este último é um ponto em destaque também no primeiro texto, o qual afirma que "a linguagem desempenha um papel fundamental na produção textual da DC [divulgação científica], e fazê-la de maneira adequada mostra-se ser o maior dos desafios*"
>
> AV10C: *Considerando isso, poder-se-ia dizer que tem um subtítulo muito mais tendencioso pelo uso de palavras com forte carga semântica positiva e até exageradas: "maisconcentração,*

mais raciocínio, mais memória. A nova geração de drogas pode dar superpoderes ao cérebro. Será que devemos toma-las? Nosso repórter experimentou. E tem a resposta."

Un esfuerzo por referenciar títulos y autores de los textos fuentes se encuentra en:

AV5C: *Os textos intitulados "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), do Doutor em Educação Guilherme Brockington da Universidade de São Paulo e do académico da Universidade Federal da Integração Latinoamericana Lucas Mesquita, e "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasile Superinteressante" (Inf., Inf., Londrina, 2010, v. 14, n. esp, p. 43-55) da doutoranda em Comunicação Social do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da universidade Metodista de São Paulo Cristiane Portela de Carvalho são artigos acadêmicosque visam realçar a necessidade de divulgara informação científica ao público leigo, além de entrega-la de maneira adequada com dadosverdadeiros e com uma linguagem que possa ser compreendida pelo público-alvo.*

c) Nominalizaciones

Los casos de nominalizaciones, indicadoras de una orientación monoglósica en el discurso, identificados en el Subconjunto B1 son escasos. Su efecto retórico es más bien exponer, reafirmando determinado contenido y garantizando su valor de "verdad".

La función principal de este proceso que pudo ser identificada en los textos comprendió:

- Reformular el contenido del texto-fuente:

AV3C: *O fato de que a divulgação científica é <u>uma aproximação</u> entre ciência e sociedade.*

AV10C: *Além disso, se salienta a diferencia <u>na validação dos dados</u> com fontes de informação, o chamado a considerar o aspecto econômico que se está alçando no âmbito científico e a reflexão crítica que se estimula no leitor*

AV14C: *Por tanto, não necessita <u>a utilização de tantas explicações</u> dos conceptos utilizados nela*

Al presentar el contenido del texto-fuente, pudimos observar el intento de los estudiantes de incluir abstracciones en sus informes de lectura, sin que para ello tuviesen que referenciar a una voz autoral, la suya, como elaboradora de la tarea encargada. La reformulación de datos provenientes del texto-fuente consistió en el escenario adecuado para la presencia de nominalizaciones que inspiran "objetividad" al texto producido.

5.7 Subconjunto B2: Textos en EL1

El encargo de producción de textos en EL1 correspondió a un informe de lectura, según las instrucciones dadas por la profesora de la asignatura "Traducción en Ciencias y Tecnología Portugués-Español". El cuadro reproducido de forma parcial a continuación organiza los datos recuperados de este subconjunto de textos (se encuentra completo en el Anexo 7):

Cuadro 56. Subconjunto B2: Caracterización general de los textos en EL1

Caracterización general	**Texto**							
	AV1C	AV2C	AV3C	AV4C	AV5C	AV6C	AV7C	AV8C
Número de palabras	475	395	460	334	604	557	738	692
Número de párrafos	3	4	6	3	4	3	10	5
Referencia explícita a la tarea de escritura	Parcial	Sí	Sí	Parcial	Parcial	No	Parcial	Parcial
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título	1o párrafo	Título	Título	Título - 1o párrafo	Título - 1o párrafo	1o párrafo	Tátulo
Referencia al objetivo del texto-fuente	No	El texto trata sobre los peligros que se generan a partir de la mala divulgación científica, el cual comienza exponiendo la imagen que tienen las personas de los científicos producto de los medios de comunicación. (…)	No	No	En el artículo "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), del Doctor en Educación Guilherme Brockington de la Universidade de São Paulo y del académico de la Universidade Federal da	El artículo "As consequências da má divulgação científica", tal y como su nombre lo menciona, trata sobre las consecuencias que tiene una mala divulgación científica en la sociedad (…)	El texto "*As consequências da má divulgação científica*" aborda el problema de la forma en que se divulgan ciertos conocimientos científicos, ya que muchas veces, debido a la falta de rigor de los periodistas, se transmite información equivocada o tergiversada a la población.	Como lo evidencia su título, este texto se centra en explicar cómo se llega a producir la mala divulgación científica y sus consecuencias. (…)

Caracterización general	Texto						
	AV9C	AV10C	AV11C	AV12C	AV13C	AV14C	AV15C
Número de palabras	621	653	434	471	566	502	738
Número de párrafos	5	7	4	4	4	7	11
Referencia explícita a la tarea de escritura	No	Parcial	Sí	No	Sí	Si	Sí
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título - Texto	Título	Título - Texto	No	Título - 1o párrafo	ulo (instrucción) - 10 párr	Título (instrucción)
Referencia al objetivo del texto-fuente	Cabe señalar que el objetivo del texto original es abordar las consecuencias que provoca una mala divulgación científica, además de discutir sobre algunos de los ejemplos más emblemáticos de lo dañino que resulta esta práctica.	No	El texto "As consequências da má divulgação científica"habla sobre el papel que tiene la divulgación científica (DC) que va ligada al peligro que producen de los medios de comunicación al ser descuidados o sensacionalistas con la información que le entregan al público no especializado (…)	No	El ensayo "As consequências da má divulgação científica" publicado em la Revista Biologia em 2016 presenta una panorámica sobre lo que sucede en el mundo del periodismo científico y su relación con la sociedad que consume este tipo de texto. (…)	El artículo "As consequências da má divulgação científica" de Guilherme Bronckington y Lucas Mesquita, hace un análisis a la relación que existe entre la divulgación científica y la influencia que muchas veces esta tiene en la sociedad.	No

Los textos del Subconjunto B2 son el resultado de la tarea de escritura de un informe de lectura que tenía como instrucción: "*Realizar un texto en ESPAÑOL de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palavras: 250; máximo: 750) del artículo "As consequências da má divulgação científica"*. En los datos presentados en el Cuadro 56, apreciamos que dicha instrucción es interpretada como "resumen", "resumen del texto", título del texto en español o en portugués. Como ejemplo, de referencia explícita a la tarea, el texto AV11C logra reproducir la instrucción completa recibida en sala de clase, enviada por correo electrónico y proyectada en sala por la profesora.

En los informes de lectura analizados desde el Subconjunto B2, los autores no siempre hacen una referencia explícita al objetivo/tema central del texto-fuente. Según lo datos, es común en esta muestra de textos que los estudiantes hayan elegido abordar el tema general y referirse a ello de modo personal en el primer párrafo (AV15C, por ejemplo). Aún sobre los vínculos con el texto-fuente, los estudiantes en EL1 no incorporan citas directas ni referencias bibliográficas del texto-fuente. En este aspecto, se diferencia el texto AV5C, en que es notable la incorporación de la autoría y demás datos bibliográficos de la lectura realizada:

> AV5C: En el artículo "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), del Doctor en Educación Guilherme

Brockington de la Universidade de São Paulo y del académico de la Universidade Federal da Integração Latinoamericana Lucas Mesquita, se enfatiza la importancia de redactar de manera adecuada textos de divulgación científica, consejos de como evitar malos entendidos sobre paradigmas del área y ejemplos de mitos sobre el funcionamiento del cerebro que se han propagado en la sociedad.

Con el fin de identificar las características del género "informe de lectura" producido, procedemos a continuación a un análisis de la estructura que presentan en los cuadros 57 y 58:

Cuadro 57. Síntesis de la estructura de los textos Subconjunto B2, nivel intermedio

Etapa	**Fases**	**Comunes**
Introducción	1	Referencia al texto-fuente
Desarrollo	2	Descripción del objetivo y contenido del texto-fuente
	Variables	
	3	Discusión del contenido del texto-fuente
Conclusión	4	Evaluación del contenido del texto-fuente: interpretación / opinión del autor del texto-fuente / opinión del autor del informe
	5	Cierre: evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente / sin evaluación del contenido del texto-fuente

Cuadro 58. Estructura de los textos – Subconjunto B2

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	**Texto**	**Ejemplos**
Referencia al texto-fuente	AV5C	En el artículo "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), del Doctor en Educación Guilherme Brockington de la Universidade de São Paulo y del académico de la Universidade Federal da Integração Latinoamericana Lucas Mesquita, se enfatiza la importancia de redactar de manera adecuada textos de divulgación científica, consejos de como evitar malos entendidos sobre paradigmas del área y ejemplos de mitos sobre el funcionamiento del cerebro que se han propagado en la sociedad.
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos	AV6C: Se explica también que diferentes estudios evidencian que los medios de comunicación generan estereotipos en cuanto a la imagen de los científicos y que además persisten en el tiempo, puesto que se representa como alguien altamente inteligente, pero solitario y muy extraño. Además, la DC es la principal fuente de obtención de contenidos sobre la ciencia y que actualmente, es fácil de acceder; por lo tanto cuando se transmite de forma errónea tiene un gran impacto en la creencia y en el actuar de una persona. En este sentido, se hace referencia a un punto muy importante en este tipo de producción textual y es que los periodistas se basan en los que se llama "valor noticia".
Discusión del contenido del texto-fuente	AV1C	La necesidad de conseguir un punto de comunicación entre la ciencia y la sociedad es un debate recurrente entre los miembros de la comunidad científica. Se cree que es fundamental disminuir la complejidad de la ciencia a través de un método que reformule el conocimiento científico y atienda a los propósitos informativos de la sociedad. Por consiguiente, la divulgación científica se ha posicionado como una herramienta de comunicación útil para atraer el interés de los lectores no especializados en la materia; sin embargo, también puede ser perjudicial si no se realiza una divulgación de información seria y pertinente. Muchas veces se privilegia el potencial de venta de un hecho científico y se le resta importancia al potencial informativo del mismo.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	AV12C	Finalmente, una DC apresurada y despreocupada puede llevar a consecuencias indeseadas; por lo tanto, lo que se debe cuidar es el lenguaje, vale decir, analizar bien lo que se expone y cómo se expone, pues se está haciendo una adaptación de un texto científico, en otras palabras, queda claro que no se puede simplificar. Esto lleva a errores como el famoso "efecto Mozart". Para minimizar dichos problemas, entonces, es necesaria una atención mayor y especial, tanto periodística como científica, al momento de la redacción. Esto, con la intención de que la actividad sea mayormente reconocida en el ámbito académico.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del productor del informe	No hay ejemplos.	
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	AV8C	Para terminar, se habla de cómo hacer una correcta divulgación científica. Respecto de esta, la Naturejobs Career Expo, llevada a cabo el 2014 en Inglaterra, concluyó que lo más importante es tener cautela al momento de traspasar los resultados de investigación a textos no académicos y que se debe llevar a cabo una vigilancia epistemológica. Este traspaso se debe considerar una adaptación y no una simplificación, ya que se debe tener en cuenta el poder que esta información tiene sobre la población. Por lo tanto, es muy importante formar profesionales competentes que sean capaces de realizar este trabajo de forma adecuada y correcta.
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	AV7C	Por último, el artículo señala que, si bien no es posible establecer cuál es la solución perfecta y definitiva para luchar contra esta problemática, sí se pueden trazar algunas ideas a modo de consejo. Los autores, por lo tanto, indican que hace falta más rigor al momento de escribir las noticias de divulgación científica y, principalmente, se debe privilegiar el valor educativo por sobre el "valor noticia" de los nuevos hallazgos científicos.

Los datos presentados en el Cuadro 58 (completo en el Anexo 7) tienen como particularidad la fase "Discusión del contenido del texto-fuente". En los ejemplos, se destacan que los autores de los informes recurren a la estrategia de discusión del tema leído, de modo que la introducción de sus tareas de escritura da espacio a interpretaciones personales en un intento de producción de texto "autoral".

Ejemplo:

> AVIC: La necesidad de conseguir un punto de comunicación entre la ciencia y la sociedad es un debate recurrente entre los miembros de la comunidad científica. Se cree que es fundamental disminuir la complejidad de la ciencia a través de un método que reformule el conocimiento científico y atienda a los propósitos informativos de la sociedad. Por consiguiente, la divulgación científica se ha posicionado como una herramienta de comunicación útil para atraer el interés de los lectores no especializados en la materia; sin embargo, también puede ser perjudicial si no se realiza una divulgación de información seria y pertinente.

Para llevar a cabo esta discusión, los ejemplos identificados no suelen hacer referencia al texto-fuente, enfocándose en explorar el tema leído de forma impersonal:

> AV4C: Existe una estricta relación entre ciencia y la sociedad, la cual se presenta explícitamente en lo que se conoce como divulgación científica (DC). Dicha área ha sido utilizada como una vía de comunicación entre la ciencia y las personas cuyos conocimientos no son especializados, pero que sí muestran interés en el ámbito científico. De esta forma, el contenido puede ser accesible fácilmente para todo tipo de público y así informar a un mayor número de lectores. Sin embargo, la historia ha demostrado el abuso de la DC por los medios de comunicación, pues estos le otorgan un valor de "noticia" y, con ello, un objetivo netamente de mercado

De forma particular, llama la atención el texto AVC3. En este ejemplo, el macro-Tema indica la presentación de un resumen del texto-fuente, seguido por su título en portugués. Toda la producción textual es una elaboración o discusión del contenido leído, sin que haya referencias que recuperen el contexto de sus planteamientos:

> AV3C: Resumen del texto *As consequências da má divulgação científica*

> La divulgación científica corresponde a la reformulación del conocimiento científico que circula en la sociedad con la función de aproximar, mediante un lenguaje simple, a los individuos con la ciencia. Sin embargo, existen riesgos en estas publicaciones, puesto que en muchas ocasiones puede transformarse en una comunicación con intereses sensacionalistas debido al mal uso o descuido de la información de la que se aborda.
>
> Se debe tener en cuenta que la divulgación científica es la principal fuente que proporciona información relacionada con las ciencias a las personas que no están interiorizadas en el área. En una gran cantidad de medios como, por ejemplo, en revistas, diarios, páginas web, redes sociales, películas e incluso en programas de televisión podemos tener acceso al material. Dado a la poca complejidad de estas publicaciones en comparación con las investigaciones científicas, los autores cometen el error de distorsionar el mensaje original. Existen muchos casos en que concepciones erróneas se consideran verdaderas por el público general, ya que se entrega una imagen de la ciencia la cual equivale a la verdad absoluta.
>
> En vista de que es fundamental acercarse a la multitud a través de un lenguaje sencillo, es importante que no se pierda la precisión para no cometer errores al momento de la transmisión de los artículos. Con respeto a lo anterior, el lenguaje cumple un rol primordial en la producción textual de la divulgación científica. (…)

Además de la discusión del contenido del texto-fuente, en los datos sistematizados en el Cuadro 59, también llama la atención la tendencia observada en las conclusiones o cierres de estos informes de lectura de presentar un parafraseo de esta misma sección del texto-fuente, sin que haya discusión u opinión:

> AV2C: Finalmente, a pesar de que no exista una receta única para realizar una buena divulgación científica, se sugiere que se disminuya el "valor de la noticia" en este tipo de textos, ya que la ciencia no se puede pensar con esta lógica sensacionalista.

> AV3C: Es necesario que la divulgación científica tenga una mayor atención por parte de periodistas y científicos cuando esta se transmita al público. Además, es esencial que esta actividad poco valorada sea reconocida en el medio académico con el fin de formar profesionales competentes para producir información de forma adecuada.

> AV6C: Otro aspecto que no podemos dejar de mencionar es que el artículo indica (mediante resultados de diversos estudios) que aquellos que poseen más interés en la ciencia a nivel mundial son los estudiantes. Sin embargo, en los países más desarrollados como Finlandia, Noruega, Dinamarca, Suecia, Inglaterra y Japón, los estudiantes presentan poco interés en la ciencia y en la profesión de científico. A diferencia de lo que ocurre en los países más pobres como Brasil, ya que hay un mayor interés, ero a su vez un gran consumo de internet, por lo que tienen un fácil acceso y también baja escolaridad. Esta situación provoca una combinación peligrosa con un fuerte impacto en el futuro de la sociedad. Por consiguiente, para una buena DC es necesario disminuir el "valor noticia" a pesas de que se quiera

atraer más lectores, ya que, aunque la DC contribuya en el acercamiento entre la ciencia y la sociedad, cuando se realiza de manera poco cuidadosa, más que ser una buena fuente de información confiable puede ser el comienzo de estereotipos negativos de la ciencia y de errores conceptuales.

AV11C: Así el artículo concluye que es necesario disminuir el valor de "noticia" de los textos de divulgación científica ya que, a pesar de que el objetivo sea atraer a los lectores, la ciencia no puede tener la lógica de marcado que estas poseen para evitar el sensacionalismo. Por esto, los autores de textos de DC deben ser conscientes que hacen una adaptación y no una simplificación de la información.

5.7.1 Organización lógico-discursiva

Identificada la estructura general de los textos del Subconjunto B2, procedemos a continuación al análisis de los significados textuales. Presentamos la sistematización de datos acerca de la organización textual identificada en el Cuadro 59:

Cuadro 59. macro-Temas del Subconjunto B2

	Texto	Ejemplo
macro-Temas	AV1C	"As consequências da má divulgação científica" RESUMEN
	AV2C	Realizar un informe de lectura en español de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palabras: 250; máximo, 750) del artículo "As consequências da má divulgação científica".
	AV3C	Resumen del texto As consequências da má divulgação científica
	AV4C	"As consequências da má divulgação científica" Resumen
	AV5C	Resumen del artículo "As consequências da má divulgação científica"
	AV6C	"As consequências da má divulgação científica"
	AV7C	Tarea de análisis de textos
	AV8C	Resumen del texto "as consequências da má divulgação cient
	AV9C	Consecuencias de uma mala divulgación científica
	AV10C	Resumen: "As Consequências da má divulgação científica"
	AV11C	Realizar un texto en ESPAÑOL de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palavras: 250; máximo: 750) del artículo "As
	AV12C	Resumen No 1: Las consecuencias de la mala divulgación científica
	AV13C	Resumen en español del texto "As consequências da má divulgação científica", Brockington y Mesquita, 2016
	AV14C	Resumen del texto "As consequências da má divulgação científica"
	AV15C	Resumen del texto Las consecuencias de la mala divulgación científica

Los macro-Temas identificados en este Subconjunto B2 se refieren al encargo de la tarea, el cual es interpretado de distintas formas:

a) La instrucción completa de la tarea de escritura: AV2C.
b) La instrucción incompleta de la tarea de escritura: AV11C.

c) La identificación del género "resumen" en 9 de los 15 textos analizados.
d) El uso del título del texto-fuente en español o en portugués (el texto-fuente era en portugués): AV6C.
e) Una referencia general a "tarea de escritura".

La tendencia observada es que los macro-Temas identificados se relacionan preferentemente con la tarea de escritura que será desarrollada. La preocupación de los estudiantes es responder a las instrucciones recibidas articulando una buena cantidad del contenido base del texto-fuente. Para ello, la estrategia de resumir sus ideas parece resultar útil, posibilitando que estructuren un género académico que les podría ser más familiar que el "informe de lectura".

Esta identificación del género de la tarea de escritura como "resumen" posibilita, por ejemplo, un relato del contenido del texto-fuente. Este es el caso de los textos AV1C, AV4C y AV12C, en que el macro-Tema presenta el texto como un "resumen", seguido por la traducción al español del título del texto-fuente. Todo el texto ejemplificado constituye una reconstrucción del texto-fuente, una "retextualización", puesto que no se encuentran referencias ni a los autores ni al texto-fuente. Estos textos están construidos con base en una reestructuración de la información recopilada a partir de la lectura realizada, una forma de "escritura personal sobre el tema", la cual podría acercarse a una modalidad de plagio –puesto que no hay referencias explícitas y todo el contenido pertenece a una publicación y no a una elaboración propia.

Igualmente relacionados con la predicción de informaciones, los hiper-Temas identificados en el Subconjunto B2 están destacados en el Cuadro 60 reproducido parcialmente a continuación y completo en el Anexo 7:

Cuadro 60. hiper-Temas en los textos del Subconjunto B2

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
3 de 3	AV1C	Las repercusiones de una mala divulgación científica pueden ser nocivas para la salud de quienes confían en la veracidad de la información que leen. Un ejemplo de ello fue la negativa de los padres de vacunar a sus hijos, tras la divulgación de un informe que vinculaba la vacuna SPR (sarampión, paperas y rubeola) con el autismo. Dicha investigación originó entre 2004 y 2015, la propagación de un brote de sarampión en todo Estados Unidos, pese a verse corroborado durante esos años, la poca validez de primer estudio. Lo mismo ocurre en el campo de la neurociencia, donde laboratorios transforman la aparición de un resultado exagerado, deshonesto y que casi no tiene evidencia científica en una comercialización millonaria. Por ejemplo, las denominadas "píldoras de la inteligencia" son un "neuromito" que año a año atrae a cada vez más estudiantes y profesionales que buscan una mejora en su desempeño cognitivo, y que evidentemente desconocen los riesgos a los que se exponen, siendo dichos laboratorios los únicos beneficiados con la masificación de las drogas.	
3 de 6	AV2C	Luego se exponen las distintas dificultades que existen en la producción de una buena divulgación científica. Para esto el lenguaje cumple un rol fundamental, pero para que el texto pueda ser leído por todas las personas que intentan eliminar toda la complejidad propia de la ciencia, simplificándolo a tal punto que pude llevar a graves errores. Otra dificultad es el mercado, el cual exige que la información científica sea impactante para que esta pueda ser vendida, por lo que muchas veces la vuelve sensacionalista.	También se aborda el tema de los neuromitos, el cual es un término utilizado para referirse a aquella información errónea que existe con respecto al funcionamiento del cerebro, como, por ejemplo, lo es el caso de las píldoras de la inteligencia y el "efecto Mozart", el cual surgió a partir de la mala interpretación de una investigación científica.
5 de 6	AV3C	Un ejemplo de un impacto negativo de la mala divulgación científica y sus consecuencias fue la publicación de la vacuna combinada MMR y su supuesto efecto en el desarrollo del autismo en los niños luego de recibir la dosis. La difusión, la cual no contaba con resultados confirmados, causó tal conmoción que muchos padres decidieron no vacunar a sus hijos, lo cual desencadenó en una alarmante alza de infantes con sarampión.	Es necesario que la divulgación científica tenga una mayor atención por parte de periodistas y científicos cuando esta se transmita al público. Además, es esencial que esta actividad poco valorada sea reconocida en el medio académico con el fin de formar profesionales competentes para producir información de forma adecuada.

Los hiper-Temas identificados como logrados presentan y desarrollan las informaciones relacionadas con el contenido del texto-fuente. Para este conjunto de textos analizados, los textos AV1C, AV9C y AV12C contienen la totalidad de informaciones articuladas desde los hiper-Temas elaborados para cada uno de sus párrafos.

Ejemplos:

> AV1C: Frente a tales escenarios es innegable reconocer el rol de la divulgación científica en la creación de concepciones erradas en los lectores, no obstante, también es fundamental destacar que a su vez es un aporte en la inminente aproximación entre la ciencia y la sociedad. Por esta razón, *para conseguir una buena divulgación científica deberían considerar-se los siguientes factores: i) la ciencia debe conceptualizarse separadamente de la lógica de mercado, pues se trata de información que podría poner en riesgo la vida de los lectores; ii) los autores de este tipo de artículos deberían tener en cuenta que acercar un contenido científico a la población no se refiere a la simplificación de datos sino que más bien se relaciona con la adaptación de estos, ya que gran parte de los errores presentes en textos de divulgación derivan de la tergiversación u omisión de información.*

> AV9C: Los medios de comunicación tienen el poder de influir en el pensamiento del público, si presentan los datos de manera adecuada. El problema es que los medios tienen una función comercial, que muchas veces no concuerda con la visión del área científica. *Además, la información científica disponible puede ser inútil o perjudicial para el público que carece del conocimiento necesario para comprender su contenido*. De esta forma, *se producen una gran cantidad de "neuromitos", que, principalmente, son provocados por las películas como Lucy o Sin límites, en las que los protagonistas*

aumentan su capacidad cerebral a través del consumo de una pastilla. Asimismo, *se crea en el público la idea de que esto es posible y que el consumo de ciertas sustancias puede potenciar el cerebro*.

AV12C: Por un lado, se cree que, la DC es la fuente principal de obtención de contenido científico y los medios que actualmente entregan esta información son: sitios web, redes sociales, películas y programas de televisión, además de revistas científicas. Estos medios, *generalmente, entregan información de forma bien objetiva y simplificada, en comparación al artículo científico, con la intención de facilitar la lectura y alcanzar diferentes tipos de lectores*. No obstante, *el mal uso de la DC no solo aleja al lector del contenido expuesto por la ciencia, además se producen creencias negativas que se alejan de la realidad; por ejemplo, la concepción del sol como una bola de fuego.*

A su vez, los párrafos organizados en torno de hiper-Temas no desarrollados acumulan informaciones provenientes del texto-fuente. En estos casos, el cumplimiento de la tarea de escritura se basa en referenciar el contenido leído y su comprensión por parte del estudiante:

AV5C: Finalmente, [e]al artículo se finaliza con la conclusión de que puede haber consecuencias graves para la sociedad cuando la divulgación científica no es adecuada, como el ser una base de estereotipos negativos de la ciencia y de errores conceptuales y que se requiere una mayor atención por parte de los periodistas y de los científicos para realizar de mejor manera la divulgación científica.

AV10C: El fin de la divulgación científica es generar un vínculo más cercano entre la ciencia y la sociedad, mediante la adaptación del lenguaje y características propias de lo científico para llegar al público no especializado. *En la actualidad, se ha visto seriamente afectada por el abordaje descuidado y sensacionalista que ha adoptado en diversos medios de comunicación*. Este artículo *aborda las principales causas de este fenómeno, la influencia que la divulgación científica puede tener sobre la sociedad y en base a ello, las consecuencias negativas que puede conllevar, todo esto validado con acontecimientos emblemáticos, además de una reflexión de cómo minimizarlas*

AV14C: En primer lugar, el artículo comienza con una reflexión sobre los peligros de la comunicación de divulgación científica cuando esta es descuidada o sensacionalista, ya que muchas veces la información presentada llega a los ciudadanos no especializados quienes toman estos conocimientos como una verdad absoluta.

AV14C: Debido a la masificación de estas investigaciones sensacionalistas es que se pueden encontrar casos en que artículos que no tenían un correcto soporte científico que finalmente generaron una influencia directa en la población, lo cual se concretizó con problemas reales en la sociedad. *El artículo hace referencia a el caso de la no comprobable relación entre las vacunas del sarampión y el autismo, entre otros.*

La referencia al contenido del texto-fuente de modo detallado, sin que haya desarrollo o elaboración de la información presentada, parece estar relacionada con la necesidad de demostrar el cumplimiento

de la tarea académica. Para ello, los estudiantes se esfuerzan por dar una respuesta, la cual será leída y evaluada por el profesor. En este intento, el reporte del contenido leído se convierte en el objetivo del texto producido. El desarrollo del texto en cuanto género académico pareciera no ser de mayor relevancia, puesto que la evaluación de la tarea se relacionaría de forma inmediata con el dominio del contenido (escribir para aprender).

Consideramos también un levantamiento de macro-Nuevos e hiper-Nuevos, los cuales consolidan los datos presentados, señalando el punto del texto desde el cual pueden derivar otras discusiones o alcances en una siguiente etapa. En el Subconjunto B2, no hay ejemplos de textos con la presencia de macro-Nuevos. A su vez, son poco frecuentes los ejemplos de construcciones con hiper-Nuevos, conforme los datos que sistematizamos en el cuadro a continuación:

Cuadro 61. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto B2

Texto	hiper-Nuevo	macro-Nuevo
AV1C	Frente a tales escenarios es innegable reconocer el rol de la divulgación científica en la creación de concepciones erradas en los lectores, no obstante, también es fundamental destacar que a su vez es un aporte en la inminente aproximación entre la ciencia y la sociedad	
AV3C	Es necesario que la divulgación científica tenga una mayor atención por parte de periodistas y científicos cuando esta se transmita al público	
AV8C	Los autores, por lo tanto, indican que hace falta más rigor al momento de escribir las noticias de divulgación científica y, principalmente, se debe privilegiar el valor educativo por sobre el "valor noticia" de los nuevos hallazgos científicos	
AV10C	En conclusión, para evitar estas situaciones se considera que los autores deben tener en mente que realizan una adaptación y no una simplificación de una investigación científica, por lo que no debe hacerse de forma descuidada o tendenciosa, pues puede tener consecuencias indeseadas / Asimismo, debe generarse un espacio para la reflexión crítica sobre los efectos de la mala divulgación científica y, de esta forma, reconocer de mejor manera a los profesionales dedicados a la difusión, lo que consecuentemente, provocará que se realice este trabajo bien.	
AV11C	Por ello, se plantea que es imperioso verificar el origen de lo que se divulga y su veracidad, además de la imprescindible reflexión crítica del receptor.	
AV13C	Para minimizar dichos problemas, entonces, es necesaria una atención mayor y especial, tanto periodística como científica, al momento de la redacción. Esto, con la intención de que la actividad sea mayormente reconocida en el ámbito académico.	
AV16C	Para evitar lo anterior es necesario que periodistas y científicos se preocupen más de la DC. Es decir, es necesario que sea más reconocida en el medio académico, para formar profesionales que puedan producirla de forma adecuada y correcta	

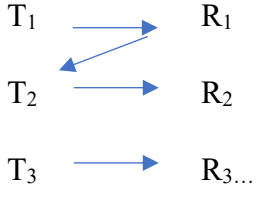
Además de la organización lógico-discursiva de los textos, presentamos a continuación la progresión temática de los textos del subconjunto B2, centrándonos en las etapas de presentación del texto-fuente y el cierre del informe de lectura.

Cuadro 62.Subconjunto B2: Progresión temática

Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV1C: presentación del texto-fuente		La necesidad de conseguir un punto entre la ciencia y la sociedad	relacional: es	un debate recurrente entre los miembros de la comunidad científica,
			relacional: se cree	que es fundamental disminuir la complejidad de la ciencia a través de un método que reformule el conocimiento científico y atienda a los propósitos informativos de la sociedad.
	Por consiguiente, la divulgación científica		verbal: se ha posicionado	como una herramienta de comunicación útil para atraer el interés de los lectores no especializados en la materia;
	sin embargo, también		relacional: puede ser	perjudicial si no se realiza una divulgación de información seria y pertinente.
	Muchas veces		verbal: se privilegia	el potencial de venta de un hecho científico y
			verbal: se le resta	importancia al potencial informativo del mismo
	De esta manera, revistas de divulgación científica		verbal: publican	noticias de sucesos que aún no han sido completamente confirmados y que superficialmente parecen ser raros y novedosos para la opinión pública, a fin de comercializar rápida y masivamente sus ediciones.

Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV1C: cierre del informe de lectura	Frente a tales escenarios		relacional: es	innegable reconocer el rol de la divulgación científica en la creación de concepciones erradas en los lectores
	no obstante, también		relacional: es	fundamental destacar que a su vez es un aporte en la inminente aproximación entre la ciencia y la sociedad
	Por esta razón, para conseguir una buena divulgación científica		verbal: deberían considerarse	los siguientes factores
		i) la ciencia	verbal: conceptualizarse	separadamente de la lógica de mercado, pues se trata de información que podría poner en riesgo la vida de los lectores
		ii) los autores	verbal: deberían ten	que acercar un contenido científico a la población no se refiere a la simplificación de datos sino que más bien se relaciona con la adaptación de estos, ya que gran parte de los errores presentes en textos de divulgación derivan de la tergiversación u omisión de información

Los textos en EL1 del Subconjunto B2 presentan características semejantes en cuanto a su progresión temática en la etapa de presentación del texto-fuente y cierre del informe de lectura. En estas etapas, prevalecen las relaciones Tema-Rema en zigzag:



Asimismo, los textos suelen presentar informaciones aparentemente conectadas por marcadores discursivos, pero sin que estas representen algún punto de una determinada secuencia temática, como es el caso del texto AV7C ejemplificado a continuación:

Ejemplo:

Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV7C: presentación del texto-fuente		El texto "As consequências da má divulgação científica"	verbal: aborda	el problema de la forma en que se divulgan ciertos conocimientos científicos, ya que muchas veces, debido a la falta de rigor de los periodistas, se transmite información equivocada o tergiversada a la población
		El ensayo	verbal: comienza	analizado el rol social de las publicaciones de divulgación científica para que
		el lector	relacional: tenga	claro que los medios son la principal fuente de conocimiento científico para la población general después de la enseñanza escolar
	Lo anterior		verbal: debido	a que las personas comunes y corrientes no poseen la formación suficiente para comprender los hallazgos de investigaciones científicas desde su fuente original

Los cierres de los informes de lectura analizados, más allá de la progresión temática en movimientos Tema-Rema en zigzag identificada, presentan de modo general la síntesis de las conclusiones del texto-fuente. Comúnmente están introducidas por locuciones adverbiales "para finalizar", "por último" o "en conclusión", tal como se aprecia en los ejemplos:

Ejemplos:

Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV4C: cierre del informe de lectura	Para finalizar		verbal: se llega	a la conclusión de que la falta de atención atribuida a la DC tanto en el colegio como en la formación de profesionales del área en la educación superior
			relacional: corresponden	a las principales razones de la mala divulgación científica
	Por lo tanto		verbal: se hace	un llamado a los periodistas y científicos para que se enfoquen en publicar correctamente el contenido y no en cuantos lectores atraen pues no se debe hacer una simplificación de la información, sino una mera adaptación.

Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV7C: cierre del informe de lectura	Por último, el artículo		verbal: señala	que, si bien no es posible establecer cuál es la solución perfecta y definitiva para luchar contra esta problemática, sí se pueden trazar algunas ideas a modo de consejo
		Los autores	verbal: indican	que hace falta más rigor al momento de escribir las noticias de divulgación científica y
	principalmente,		verbal: se debe privilegiar	el valor educativo por sobre el "valor noticia" de los nuevos hallazgos científicos

A diferencia de los informes de lectura del Subconjunto B1, no hemos identificado en los informes del Subconjunto B2 algún tipo de elaboración de evaluación personal acerca del contenido del texto-fuente. Las evaluaciones presentes corresponden a evaluaciones realizadas por los autores del texto-fuente acerca del tópico discutido en el artículo base de la tarea.

5.7.2 Significados interpersonales por medio de recursos de proyección

Tras la presentación de las características de la progresión temática de los textos del Subconjunto B2, procedemos a continuación al análisis de los recursos lingüísticos empleados en la proyección de las voces autorales.

Cuadro 63. La proyección de voces autorales – Subconjunto B2

Tipo	Elemento proyectante	Número de ocurrencias	Ejemplo
Complejo oracional sin agente	Proceso verbal	95	AV1C: Muchas veces se privilegia el potencial de venta de un hecho científico AV2C: Luego se exponen las distintas dificultades… AV3C: se entrega una imagen de la ciencia la cual equivale a la verdad absoluta. AV4C: Para finalizar, se llega a la conclusión de que la falta de atención atribuida a la DC tanto en el colegio como en la formación de profesión… AV4C: Por lo tanto, se hace un llamado a los periodistas y científicos… AV7C: Cabe destacar, que a partir del texto se puede inferir que esto ocurre debido al estereotipo de la ciencia

Complejo oracional sin agente	Proceso mental / relacional	34	AV2C: Se cree que la mayoría de las veces la imprecisión… AV6C: hay un mayor interés, pero a su vez un gran consumo de internet AV10C: …es imperioso verificar el origen de lo que se divulga…
Complejo oracional con agente	Proceso verbal	320	AV2C: El texto trata sobre los peligros AV3C: La difusión, la cual no contaba con resultados confirmados, causó tal conmoción que muchos padres decidieron no vacunar a sus hijos AV5C: Los autores exponen en el segundo apartado titulado… AV7C: el artículo diagnostica que la principal problemática que ocurre actualmente… AV8C: el texto aborda específicamente de las dificultades que enfrenta la divulgación científica AV9C: Es así como comienza el debate sobre los peligros de una mala divulgación científica AV10C: a través de la imagen de la ciencia se divulguen informaciones con poco sustento
Complejo oracional con agente	Proceso mental / relacional	123	AV4C: Dicha área ha sido utilizada como una vía de comunicación entre la ciencia y las personas cuyos conocimientos no son especializados AV6C: generando así diversos mitos que son difíciles de eliminar. AV10C: En la actualidad, se ha visto seriamente afectada por el abordaje descuidado y sensacionalista AV12C: La divulgación científica (DC) es importante en la aproximación del científico y la sociedad. AV14C: el actual sistema de comunicación de masas, el cual está guiado exclusivamente por el capital y el potencial
Modalizadores	Adjunto modal	63	AV3C: en muchas ocasiones puede transformarse en una comunicación AV5C: se afirma que se debe tener cuidado al transponer los resultados científicos AV9C: Además, la información científica disponible puede ser inútil AV12C: hacerlo correctamente parecer ser un desafío mayor AV14C: Por lo tanto, este valor que pueda tener una investigación es más importante que el aporte real que pueda generar

			AV15C: una noticia debe tener potencial de “venta”
Nominalización	Participantes	41	AV1C: La necesidad de conseguir un punto de comunicación entre la ciencia y la sociedad AV1C: Dicha investigación originó entre 2004 y 2015, la propagación de un brote AV4C: el rechazo a la vacuna del sarampión debido a un supuesto efecto secundario AV5C: se enfatiza la importancia de redactar AV8C: En este punto se destaca el papel que cumple el lenguaje en la difusión científica AV15C: En Estados Unidos se creó un movimiento fuerte contra la vacunación debido a la forma de divulgación del informe

Los datos presentados en el Cuadro 63 revelan que la proyección de voces autorales en los textos del Subconjunto B2 es realizada de modo preferente a través de procesos verbales en complejos oracionales con agente. En los informes de lectura, para asegurar la entrega de información referente al contenido recabado del texto-fuente, los estudiantes dan voz a sus fuentes, es decir, a los autores del texto leído y sobre el cual realizan sus informes o al texto leído en sí mismo. Con este procedimiento, los informes de lectura están respaldados por el texto-fuente. Las excepciones se concentran en aquellos ejemplos cuyos autores elaboran un texto omitiendo su fundamentación en la lectura realizada (AV1C, AV9C AV12C y AV15C).

Además de referirse al texto-fuente como responsable por las informaciones recopiladas en estos informes, los estudiantes buscan apoyo en los recursos de modalización en EL1. Tal procedimiento tiene dos efectos en estas producciones: el primero de ellos es que los textos logran mantener cierta distancia del texto-fuente, en una especie de evaluación de la exposición de los contenidos reproducidos. De esta forma, los estudiantes no necesitan demostrar certezas ni algún nivel de compromiso en relación con la interpretación de las informaciones leídas. Otro de los efectos que logran los autores de los informes al utilizar la modalización como recurso para la proyección es

mantener las proposiciones válidas en términos de credibilidad (a partir de la explicitación de su fuente), generalización o relevancia (Hood, 2010: 128-129).

En los datos analizados en el Subconjunto B2, los estudiantes emplean en sus producciones escritas en EL1 verbos relacionados con "procesos de comportamiento" de modo preferente. La principal función de estos verbos se relaciona con introducir el contenido dicho por otro en una configuración que incluye un actuante (el texto, la revista, el autor) y una verbalización (Moyano, 2015: 158). Algunos ejemplos recopilados de nuestro corpus son:

Cuadro 64. Realización de la proyección en el subconjunto B2

Procesos comportamentales	Procesos verbales
abordar – citar – cometer – contar – cumplir – decidir – desencadenar – desconocer – divulgar – ejercer – exponer – ejemplificar – finalizar – generar – indicar – tener - tratar	hablar – explicar - relatar

Por medio de estos usos, podemos observar que las elecciones desde el estrato léxico-gramatical de los recursos de proyección en los textos del Subconjunto B2 valoran los contenidos del texto-fuente, los incorporan por medio de procesos de interpretación de la lectura y reportan las informaciones atribuyéndolas, en general, a su origen. Los procesos de comportamiento identificados en estas tareas de escritura de informes de lectura garantizan la "representación de una representación lingüística", según Halliday (1994: 250), la cual se acerca a la convención de un registro académico. Por su parte, según nuestros datos de los textos del Subconjunto B2, los procesos verbales referentes a un actuante –texto o autor– con un rol de *sayer*– se presentan en dos ocurrencias: "hablar" y "explicar". Al contrario de los textos del Subconjunto B1 (textos en PLE), los textos EL1 revelan un control sobre el "reporte informativo" que se intenta plasmar en los textos producidos, alejándolos del registro oral a partir del empleo de una variedad de recursos de proyección más cercana a la descripción de Moyano (2015): actuante + verbalización.

Identificamos como posibilidades para la realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto B2 los siguientes procesos:

Cuadro 65.Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto B2

Heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	1
			contra-expectativa	33
		proclamación	acuerdo	37
			pronunciamiento	69
			respaldo	50
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	43
		atribución	contenido/distancia	35

En el Subconjunto B2, la variedad de procesos de proyección empleados por los estudiantes en sus producciones textuales en su L1 se asemeja a sus producciones en LE. De esta forma, pronunciamiento y respaldo representan las elecciones principales de los estudiantes, al mismo tiempo en que igualmente son relevantes acuerdo, distancia y contra-expectativa. En su desarrollo más avanzado de lengua, intentan equilibrar sus posturas entre el alineamiento de sus voces con otras voces (el texto-fuente), asumiéndolas como académicamente válidas y de mayor competencia con la presentación de sus posturas personales en referenciación al contenido leído. Algunos ejemplos de ello son:

> AV1C: Por consiguiente, la divulgación científica se ha posicionado como una herramienta de comunicación útil para atraer el interés de los lectores no especializados en la materia; sin embargo, también puede ser perjudicial (…)
>
> AV2C: Luego se exponen las distintas dificultades que existen en la producción de una buena divulgación científica.
>
> AV9C: Como lo evidencia su título, este texto se centra en explicar cómo se llega a producir la mala divulgación científica y sus consecuencias (…) Luego, el texto aborda específicamente de las dificultades que enfrenta la divulgación científica

De modo complementario a la impresión de veracidad en la referenciación de los contenidos en un texto académico, los autores de los informes de lectura –textos en español– recurren también a otras formas de proyección de voces en sus producciones: a) modalizadores, con o sin referencia a la fuente

de proyección y b) nominalizaciones, entre las cuales la presencia de metáforas gramaticales es numéricamente superior al Subconjunto B1 – textos en PLE.

a) Modalizaciones

En el Subconjunto B1, la referencia a los contenidos del texto-fuente por medio de recursos de modalización en PLE se da por medio de los siguientes procesos:

- Tiempo verbal: Imperfecto o Condicional

  AV1C: …por esta razón, deberían considerarse…

  AV7C: …debería tomarse con mucha seriedad…

  AV13C: … una de las soluciones que se explica es a de supervisar epistemológicamente el contenido, lo que minimizaría este "valor noticia" que incluye el sensacionalismo en el texto científico.

- Verbo "poder" en locuciones verbales:

  AV2C: … sea impactante para que pueda ser vendida..

  AV7C: ... pueden llegar a ser graves…

  AV7C: ...no podia considerarse...

  AV10C: *... las consecuencias negativas que puede conllevar…*

  AV11C: *... la ciencia no puede tener la lógica de marcado...*

  AV14C: Debido a la masificación de estas investigaciones sensacionalistas es que se pueden encontrar casos

- Circunstancia de ángulo:

  AV2C*: Según el artículo, esto ha generado que...*

  AV9C: Según lo afirmó Andrew Walker, en 1998, en un estudio que realizo a 12 niños,

  AV9C*: Cabe señalar que el objetivo del texto original es abordar las consecuencias que provoca una mala divulgación científica*

  AV9C*: En este sentido, cabe destacar que la divulgación científica carece de importancia en el área científica*

  AV11C: Según diferentes interpretaciones, estos estereotipos se mantienen a lo largo del tiempo y hasta tienen una influencia no solo al momento de elegir carreras profesionales.

- Complejos oracionales sin agente:

  AV1C: Frente a tales escenarios es innegable reconocer el rol de la divulgación científica en la creación…

  AV5C: En el sexto apartado titulado "O interesse na ciência e o papel da má divulgação científica" se destaca que se debe redoblar el cuidado con la divulgación científica…

  AV9C: Asimismo, se crea en el público la idea de que esto es posible y que el consumo de ciertas sustancias puede potenciar el cerebro

  AV11C: Por otro lado, al hablar de la relación que posee la DC y la sociedad es imprescindible tener en cuenta el interés de la población sobre la ciencia AV13C: "el resultado científico se debe mostrar para una población no académica"

  AV14C: *es importante que se vayan eliminando la fuente de los estereotipos negativos de la ciencia y los errores conceptuales que se han enraizado en las personas con conocimiento no especializado.*

  AV15C: Se reconoce que la divulgación científica (DC) es esencial para la aproximación entre el científico y la población

Las elecciones de los estudiantes para la realización gramatical de la proyección en los informes de lectura analizados nos permiten observar el intento de distanciarse del texto-fuente para referenciarlos de modo "académico", acorde a la tarea de escritura recibida y minimizando riesgos de presentar proposiciones inconsistentes con el contenido interpretado a partir del texto-fuente.

b) Nominalizaciones

Los casos de nominalizaciones identificados en el Subconjunto B2 representan un número más alto en comparación con los casos en el Subconjunto B1. Metáforas gramaticales, propias del registro científico (Moss et al, 2013: 91), a partir de las cuales el enfoque pasa a ser en el "ser" y no en el "hacer", forman parte de los textos analizados y garantizan la orientación monoglósica de estos ejemplos:

AV1C: *La necesidad de conseguir un punto de comunicación* entre la ciencia y la sociedad es un debate recurrente.

AV1C: Un ejemplo de ello fue *la negativa de los padres* de vacunar a sus hijos tras la divulgación de un informe que vinculaba la vacuna SPR (sarampión, paperas y rubeola) con el autismo.

AV5C: en los pensamientos y actitudes de la sociedad mediante *la exposición de algunos acontecimientos* e investigaciones

AV6C: que generen "noticia" en la población y que sea algo novedoso entre los periodistas, puesto que de esta manera generan más capital por *la mayor atracción de público*

AV6C: de manera que influye *en la construcción de un pensamiento* y una imagen con respecto a la ciencia

AV6C: aunque la DC contribuya *en el acercamiento entre la ciencia y la sociedad*, cuando se realiza de manera poco cuidadosa,

AV7C: el periodismo privilegia los hallazgos y noticias según su valor de venta en el mercado periodístico, vale decir, prioriza *el potencial impacto y conmoción en la población* muy por sobre el valor educativo.

AV12C: La divulgación científica (DC) es importante *en la aproximación del científico y la sociedad.*

AV14C: este valor que pueda tener una investigación es más importante que el aporte real que pueda generar, lo que lleva a generar *la utilización de artículos* que no sean tan complejos

AV14C: *Otra percepción* que los medios le dan a los científicos

AV14C: Finalmente, los autores plantean *la importancia de una buena divulgación* científica para que esta contribuya a la aproximación entre la sociedad y la tecnología

AV15C: esta desempeña un papel fundamental *en la construcción de la imagen* pública de la ciencia

A las metáforas gramaticales identificadas se agregan algunos casos de nominalizaciones cuyas funciones varían entre la reformulación del contenido del texto-fuente y la retomada de información ya referida. En ambos casos, el efecto que generan en los informes de lectura analizados es de un mayor grado de abstracción y objetividad, garantizando la veracidad del contenido:

AV4C: no obstante, el ejemplo de los blogs llevados a cabo por aficionados de la ciencia ponen en evidencia el descuido con el que la información es publicada

AV5C: el contagio masivo de sarampión a comienzos de este siglo en Estados Unidos y su relación con el descenso de la vacunación

AV5C: es necesario tener presente la importancia de aquello que se divulga.

En las nominalizaciones ejemplificadas, hay un intento de eliminar rasgos de subjetividad en la escritura académica cuando los autores de los informes de lectura pretenden distanciarse del objeto sobre el cual escriben con afirmaciones generales, no dialógicas, para retratar el contenido leído (a ser evaluado por sus profesores) de forma fidedigna. Por lo tanto, en los textos analizados, los recursos para la proyección de voces autorales se presentan en los informes de lectura por medio de recursos

léxico-gramaticales con efecto de objetividad y abstracción en la presentación las informaciones del texto-fuente.

6. Análisis de datos – Sección 2- Contexto universitario brasileño

En este apartado, presentamos el análisis de las producciones de textos académicos provenientes del contexto universitario brasileño de formación de traductores y revisores de textos en el par español-portugués elegido para la presente investigación. Los subconjuntos de textos en que nos enfocamos corresponden a tareas de escritura en las lenguas incluidas en la formación académica de los estudiantes –español como LE y portugués como L1– en dos etapas de la progresión de la malla curricular de la carrera de Letras –*Bacharelado em Español,* Universidade Federal de Minas Gerais–, a saber, quinto semestre y séptimo/octavo semestre, respectivamente. La observación del nivel de proficiencia lingüística de los estudiantes que aceptaron participar de la presente investigación siguió los criterios especificados en el capítulo Metodología: nivel intermedio de español como LE (ELE, en adelante) y nivel avanzado de ELE.

6.1 Subconjunto C1: Textos producidos por estudiantes en el nivel intermedio de ELE

El proceso de recolección de los textos producidos por estudiantes de ELE se realizó en la asignatura Lengua Española IV, presente en el quinto semestre de la malla curricular vigente para la carrera de pregrado Letras, *Bacharelado em Espanhol*, en la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Para ello, contactamos a la profesora de la asignatura, presentamos nuestra propuesta de investigación y solicitamos su colaboración para permitirnos el contacto con los estudiantes. Según las características generales de la asignatura informadas por la profesora en su cronograma de lecturas y producciones de textos para el segundo semestre de 2019, la metodología del curso se apoyaba en la lectura y en la producción de textos orales y escritos en español y en portugués, en su primer módulo, para luego considerar la producción en lengua extranjera de modo exclusivo en los demás módulos. Luego de eso, pudimos corroborar que la actividad de escritura era el medio de validación de los contenidos de la asignatura con el propósito general de escribir para la evaluación del aprendizaje. Al confirmarse la posibilidad de recolección de datos con base en los datos entregados, realizamos la invitación a los estudiantes juntamente con el proceso de documentación de su consentimiento informado, según las etapas descritas en el apartado Metodología.

Los ocho textos resultantes de la recolección de datos desde la asignatura Lengua Española IV son descritos en el Cuadro 66, presentado de forma sucinta a continuación (completo en el Anexo 7):

Cuadro 66.Subconjunto C1: Caracterización general de los textos en ELE, nivel intermedio

Caracterización general	Texto							
	INT1B	IN2B	INT3B	INT4B	INT5B	INT6B	INT7B	INT8B
Número de palabras	189	279	230	222	220	156	228	278
Número de párrafos	2	4	2	3	3	1	3	4
Referencia explícita a la tarea de escritura	No	No	No	No	No	Sí	No	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Referencia al objetivo del texto-fuente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

6.1.1 Estructura textual identificada

La ausencia de referencias a la tarea de escritura en el Subconjunto C1 ofrece como posibilidad de interpretación que los estudiantes se preocuparon de dar una respuesta a una solicitud de la profesora en sus textos. Esto significa que intentaron identificar los contenidos relevantes desde la lectura del texto-fuente –lo que queda claro en la identificación y explicitación de su objetivo, título y autor. La excepción a esta tendencia de no referenciar la tarea de escritura (instrucción, título del texto producido, género de la tarea) es encontrada en el texto INT6B, el cual se declara una "reseña" en su introducción:

> INT6B: Este trabajo tiene como objetivo hacer una reseña del artículo: Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina.

Por su parte, hemos identificado también que los textos INT7B y INT8B se inician con la referencia bibliográfica de la lectura realizada, aunque no se refieran a las instrucciones de producción del género textual a lo largo de la tarea.

Con el fin de describir la estructura que presentan según las etapas y fases presentes en estos textos, sintetizamos los datos en los cuadros a continuación:

Cuadro 67.Síntesis de la estructura de los textos Subconjunto C1, nivel intermedio

Etapa	**Fases**	**Comunes**
Introducción	1	Referencia al texto-fuente
Desarrollo	2	Descripción del objetivo y contenido del texto-fuente
	Variables	
Conclusión	3	Evaluación del contenido del texto-fuente: interpretación / opinión /
	4	Cierre: evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente

En el cuadro 68, ejemplificamos la estructura identificada.

Cuadro 68. Subconjunto C1 – Estructura textual identificada

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
Referencia al texto-fuente	INT1B	El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una Universidad pública argentina" presenta una encuesta sobre los errores de español de los estudiantes brasileños que hacen intercambio en las universidades públicas de la Argentina.
	INT2B	"Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina" texto de Virginia Hail de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán indaga (como admite en la introducción) sobre las dificultades de universitários de Brasil en sus producciones textuales en español.
	INT3B	El artículo: Escritura académica en lengua extranjera: el caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina, de la autora Virginia Hael, de 2015, muestra um estudio sobre las dificultades de la escritura de textos académicos por estudiantes brasileños en una universidad pública argentina
	INT4C	El artículo "Escritura academica em lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños em uma universidad publica argentina", de Virginia Hael, tiene como discusión las dificultades gramaticales que presentan estudiantes brasileños a la escritura académica en lengua española.
	INT8B	El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina", de María Virgina Hael, investigadora del campo cultural y lingüístico, indaga acerca de las dificultades gramaticales presentadas por estudiantes brasileños en la carrera de Arquitectura en una universidad pública argentina
Descripción del contenido del texto fuente		INT4B: Durante el desarrollo del artículo la autora discorre sobre los métodos y bases teóricas que se utilizarán para el análisis de los textos. En primera instancia, la autora discutió, por modelo teórico Hyland, como la escritura académica es enseñada en la universidad para intercambistas. Haciendo esta análisis, la autora hace un recuento en los estudiosos teóricos para analizar textos de los estudiantes. Se abordará también la importancia del español en Brasil y del portugués en Argentina. Los resultados del estudio se explican por gráficos que ilustran las dificultades y los errores más comunes que los estudiantes cometem en su escritura académica.
		INT7B: El artículo se divide en capítulos, siendo ellos: introducción, marco teórico y estado de la cuestión.: escritura académica en segunda lengua en la universidad; metodología; Resultados; Conclusiones y discusión e las referencias bibliográficas. En las consideraciones y discusión, la autora presenta una crítica al observar que los brasileños cuando llegan a Argentina a través de programas de intercambio tienen dificultades en escribir el español en sus textos académicos.
Sin descripción del texto-fuente	INT5B	El texto en cuestión habla de una observación sobre los estudiantes brasileños en el uso de la lengua española en una Universidad Argentina. Sobre sus dominios, errores, manias y progressiones durante el curso de la arquitectura.
Discusión del contenido del texto-fuente		INT3B: Creo que la autora debería haber realizado el trabajo con un muestreo más significativo de trabajos escritos.
		INT2B: Apesar de la introducción larga y valiosa, el artículo hace un retrato fuerte y convincente del que suponer conocimiento en una lengua humana puede causar.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	INT1B	creo que la lectura es la mayor aliada e escribir las palabras no conocidas con sus significados y sinónimos en español. Es estudiante reconociendo sus dificultades y facilita en el aprendizaje.
	INT2B	Yo, por lo menos, no estaré pisando en universidades argentinas sin estar seguro de que no estoy cambiando "rumbos" por "rumos".
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del productor de la tarea	INT3B	Sin embargo, considero que este artículo es un buen trabajo, porque proporciona buenos parámetros que pueden ser utilizados para la estructuración de un curso de escritura académica para estudiantes brasileños que pretenden estudiar en el exterior
	INT4B	El artículo es un estudio ideal para quien desea hacer intercambio e se preocupa con la escritura académica que irá enfrentar en una universidad. Además de ser interesante para estudiosos del área de linguística que estudian la adaptación del extranjero con la lengua del pais.
	INT6B	En este sentido, es importante también que seja enseñada la lengua española en Brasil, ya que sería de gran valor esta relación mas cercana entre las culturas de lenguas diferentes.
	INT7B	Siendo así, el gobierno actual de Brasil debe liberar recursos financeiros a las universidades públicas, en especial, a las universidades públicas. Incentivando cursos de idiomas y pruebas de dominio. Además, possibilidades de intercambio y soporte durante este periodo de estudio.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	No hay ejemplos	
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	No hay ejemplos	

Los textos del Subconjunto C1 no siguen un patrón en cuanto a su composición general. La descripción del contenido del texto-fuente y la evaluación final consisten en las etapas que presentan mayor variación en su elaboración. Observamos, por ejemplo, el intento de los estudiantes de describir más o menos detalladamente el contenido leído. Por su parte, la evaluación personal está presente en todos los textos de esta muestra. Como ejemplo que se diferencia de los demás por contener una brevísima síntesis del artículo leído y concentrar su desarrollo en la interpretación/opinión de su productor, tenemos el texto INT5B:

> INT5B: El texto en cuestión habla de una observación sobre los estudiantes brasileños en el uso de la lengua española en una Universidad Argentina. Sobre sus dominios, errores, manias y progressiones durante el curso de la arquitectura.
>
> Como de costumbre, muchos creen que el español es muy similar al portugués, hasta el punto de que varias personas piensan que es necessario aprender el idioma a cuenta de esta similitud. Lo que pone en estudio y análisis: La función escrita es la más peligrosa en este punto, porque los estudiantes pueden cometer errores que normalmente, para un estudiante que posee esta teoría de similitud no percibe y continúa adelante.
>
> Un método que podría ser importante para esta mejora en el uso del idioma español sería que el estudiante puede mantenerse en contacto con solo el idioma estudiado, desde el momento en que abandona el idioma original y comienza a practicar el tiempo completo lo que es aprendido, él puede ser capaz de eliminar estas "costumbres" más fácilmente. Para los estudios realizados, la mayoría de los errores son por palabras escritas en portugués, acentuación y uso de formas verbales. Es decir, nos da para entender que el hecho de que el portugués es similar al español trae una cierta dificultad en "olvidar" las costumbres de la lengua portuguesa y centrarse solo en español.

Acerca de la etapa de evaluación, los textos de estudiantes brasileños en su nivel intermedio de desarrollo de ELE presentan como patrones la interpretación del estudiante acerca de lo leído ("creo que…" / "es importante que…") y la opinión directa del estudiante acerca del contenido leído ("es la mejor parte del texto" / "el artículo hace un retrato fuerte…"/ "el artículo está bien desarrollado…"/ "se recomienda la lectura del artículo").

6.1.2 Subconjunto C1: Organización lógico-discursiva

Con el propósito de identificar los significados textuales del Subconjunto C1, a continuación, presentamos el modelo utilizado para la sistematización de la organización textual:

Cuadro 69. Modelo de sistematización de la organización textual

INT1B	macro-Tema: No hay	Ausencia de título - ausencia de referencias a la tarea de escritura	hiper-Tema 1: El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una Universidad pública argentina" presenta una encuesta sobre los errores de español de los estudiantes brasileños que hacen intercambio en las universidades públicas de la Argentina.	Presenta el texto-fuente y su propósito.	el hiper-Tema 1 no es desarrollado. Se añade el hiper-Tema siguiente en el mismo párrafo.
			hiper-Tema 2: Esta investigación tiene como objetivo averiguar cuáles son los mayores errores de os hablantes de la lengua española. No teniendo esta como lengua madre.	Presenta el objetivo del texto. Aparecen dificultades de puntuacción.	el hiper-Tema 2 logra ser desarrollado por medio de adición de informaciones referentes a la metodología de investigación
			hiper-Tema 3: Después del análisis de los textos fueron contados los seguintes errores.	Presenta las categorías de análisis en las que el texto-fuente se organiza.	el hiper-Tema 3 no logra ser desarrollado. Se añade el hiper-Tema siguiente en el mismo párrafo.
			hiper-Tema 4: En el que se observa la dificultad de los alumnos, creo que la lectura es la mayor aliada e escribir las palabras no conocidas con sus significados y sinónimos en español.	Presenta la evaluación del autor de la tarea de escritura.	el hiper-Tema 4 no logra ser desarrollado.

Como la variación de patrones encontrada en el Subconjunto C1 abarca solamente dos textos con macro-Temas, nos referimos a esta posibilidad de desarrollo identificada en el cuadro a continuación:

Cuadro 70. Ejemplo de variación de patrón- presencia de macro-Tema

INT8B	macro-Tema: HAEL, María Virginia. "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina", SIGNOS ELE, septiembre 2015, 1-23 págs.	Referencias a la tarea de escritura	hiper-Tema 1:El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina", de María Virgina Hael, investigadora del campo cultural y lingüístico, indaga acerca de las dificultades gramaticales presentadas por estudiantes brasileños en la carrera de Arquitectura en una universidad pública argentina	Presenta el texto-fuente y su propósito.	el hiper-Tema 1 es desarrollado. Se añade la perspectiva de investigación empleada en el texto-fuente.
			hiper-Tema 2: El desarrollo de la investigación se divide en cinco partes, además de la introducción y de la conclusión.	Presenta la estructura del texto-fuente y una breve descripción de sus apartados.	el hiper-Tema 2 no logra ser desarrollado. Se añade una breve descripción acerca de cada apartado del texto-fuente.
			hiper-Tema 3: Terminada la metodología, se encuentran en "Resultados" los errores más recurrentes de los alumnos brasileños en Argentina, presentados en tablas y gráficos, pero la investigadora nomra todo como tabla	Describe los apartados en el orden como aparecen en el texto fuente.	el hiper-Tema 3 no logra ser desarrollado. Se añade información referente a conclusiones del autor del texto-fuente.
			hiper-Tema 4: En conclusión, se recomienda la lectura del artículo de Hael por su carácter didáctico y útil a todos alumnos extranjeros, que estudian en un país hispanohablante, y profesores que tienen eses tipos en clase.	Presenta la evaluación del autor de la tarea de escritura.	el hiper-Tema 4 logra ser desarrollado.

La organización textual en cuanto al establecimiento de macro-Temas en el Subconjunto C1 considera el siguiente cuadro:

Cuadro 71. Organización textual en torno de macro-Temas en el Subconjunto C1.

	Texto	Ejemplo
macro-Temas	INT1B	No hay.
	INT2B	No hay.
	INT3B	No hay.
	INT4B	No hay.
	INT5B	No hay.
	INT6B	No hay.
	INT7B	Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina – María Virginia Hael año 2015.
	INT8B	HAEL, María Virginia. "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina", SIGNOS ELE, septiembre 2015, 1-23 págs.

Tal como hemos mencionado anteriormente, la variación de macro-Temas en el Subconjunto C1 consiste en la presencia de la referencia bibliográfica del texto fuente en los textos INT7B e INT8B y la ausencia de títulos o referencias a la tarea de escritura. A partir de esta información, ratificamos que la tendencia observada en estos textos es su formato de respuesta a una tarea que requiere comprensión de lectura, al que añadimos otra posibilidad de interpretación: como se trata de una tarea enmarcada en una asignatura de desarrollo de lengua extranjera, igualmente se podría considerar la tarea de escritura como práctica de estructuras lingüísticas, enmarcada en la producción de un género académico en particular. En este caso de "tarea de escritura en ELE", nos respaldarían informaciones acerca de la conformación de la asignatura y su objetivo de desarrollo de ELE a nivel intermedio.

Acerca del género académico al que los textos del Subconjunto C1 intentan construir, contamos con la instrucción de la tarea de escritura informada por la profesora de la asignatura Lengua Española IV. Según sus propósitos, los estudiantes deberían producir una reseña en base al artículo leído. Como hemos descrito, no hemos identificado en los análisis dicha instrucción en macro-Temas. El desarrollo de los textos demuestra la intención de seguir la instrucción, sobre todo considerando la necesidad de posicionarse críticamente por medio de la etapa de evaluación en relación con el texto-fuente, presente

en toda la muestra. De forma particular, el texto INT6B declara en la etapa de presentación del texto-fuente su propósito:

> INT6B: Este trabajo tiene como objetivo hacer una reseña del artículo: Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. Hael, autora del artículo, que los estudiantes brasileños deberían entender que no se puede esperar una equivalencia cabal entre conectores usados en las lenguas. Para entender más sobre la situación de los estudiantes brasileños, analizaron textos escritos por ellos. Los resultados del análisis mostran que la mayor dificultad es la acentuación, seguida del uso de las formas verbales. Otro error frequente en los textos fue la inclusión de palabras en portugués. Los aspectos menos frequentes en la análise fue el uso de léxico coloquial/informal. El artículo concluye que es importante que los estudiantes brasileños realicen previamente cursos de español para extranjeros. En este sentido, es importante también que seja enseñada la lengua española en Brasil, ya que sería de gran valor esta relación mas cercana entre las culturas de lenguas diferentes.

A partir del análisis de los hiper-Temas identificados en los textos del Subconjunto C1, apreciamos no solamente cómo los estudiantes comprenden el texto-fuente, sino cómo también logran reorganizar este contenido como informaciones relevantes para sus tareas de escritura. El cuadro 73 (Anexo 7), reproducido de forma parcial a continuación sistematiza los datos identificados:

Cuadro 72. hiper-Temas en el Subconjunto C1

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
1 de 4	INT1B	Esta investigación tiene como objetivo averiguar cuáles son los mayores errores de os hablantes de la lengua española. No teniendo esta como lengua madre. Por lo tanto, se pidió a los estudiantes que escribieran un texto científico para este levantamiento. Se entregaron los siguientes textos: monografía, análisis urbano, abstract, análisis de caso y artículo de investigación.	Después del análisis de los textos fueron contados los seguintes errores. Inclusión de palabras en portugués, Dificultades en el uso de pronombre, Dificultades en el uso de preposiciones, Dificultades en relación con formas verbales, uso de adjetivos no apocopados antepuestos al sustantivo entre otros.
3 de 4	INT2B	Para alertar tal peligro, la investigadora utilizó textos de estudiantes brasileños de la carrera de arquitectura y los separó en cinco grupos: monografía, análisis urbanísticas, resúmenes, análisis de casos y artículos de investigación. De allí, Hail encontró 13353 palabras, a lo largo de 90 páginas, una cantidad de 250 errores. Puede parecer poco, per esto da 6,25 errores por página y aproximadamente 1 error cada 50 palabras. De toda variedad, los 15 tipos de errores se enumeran y se desmenuzan en la parte final del artículo (de manera muy extensa). En ella, hay también varios ejemplos de errores de los alumnos y, como brasileños, siento bastante empatía por las dificultades de mis compatriotas. Es la mejor parte del texto.	"Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina" texto de Virginia Hail de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán indaga (como admite en la introducción) sobre las dificultades de universitários de Brasil en sus producciones textuales en español.
0 de 2	INT3B		El artículo: Escritura académica en lengua extranjera: el caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina, de la autora Virginia Hael, de 2015, muestra um estudio sobre las dificultades de la escritura de textos académicos por estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. El estudio se hizo a partir del análisis de cinco textos escritos por los estudiantes brasileños de arquitectura en los géneros académicos más utilizados por ellos en su área: Monografía, Análisis urbano, Abstract, Análise de caso e Artículo de investigación. El estudio mostró los principales tipos de error /dificultad cometidos por estos estudiantes y mostró una explicación e análises de los motivos que llevan a los estudiantes a cometer cada uno de estos errores. La autora concluye que la realización de cursos de lectura y escritura académica en español a hablantes de portugués, basado en las dificultades gramaticales observadas en esta investigación, junto con la realización de un curso previo de la grams diferentes. iva brasileña y española, son acciones que pueden mejorar la eficiencia de la escritura de textos académicos de estudiantes brasileños.

En los hiper-Temas identificados como logrados se presentan fragmentos de los textos en que hay desarrollo de las informaciones y se logra conformar una unidad temática específica, tal como en los ejemplos a continuación:

> INT4B: <u>En primera instancia, la autora discutió, por modelo teórico Hyland, como la escritura académica es enseñada en la universidad para intercambistas.</u> *Haciendo esta análisis, la autora hace un recuento en los estudiosos teóricos para analizar textos de los estudiantes. Se abordará también la importancia del español en Brasil y del portugués en Argentina. Los resultados del estudio se explican por gráficos que ilustran las dificultades y los errores más comunes que los estudiantes cometem en su escritura académica.*

> INT8B: El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina", de María Virgina Hael, investigadora del campo cultural y lingüístico, indaga acerca de las dificultades gramaticales presentadas por estudiantes brasileños en la carrera de Arquitectura en una universidad pública argentina. *Para eso, la autora sigue dos líneas de investigación: la gramática contrastiva en el campo del español como lengua extranjera y la lectura y escritura de géneros académicos.*

El desarrollo de los hiper-Temas se vincula con la organización de los párrafos, lo que demuestra la selección y la articulación de informaciones extraídas del texto-fuente para el cumplimiento de la tarea de escritura. Siendo este el objetivo principal de los textos producidos, atender al propósito académico de referenciar contenidos y demostrar su comprensión, la acumulación de informaciones también se hace presente en los textos del Subconjunto C1. Los aprendientes de ELE de nivel intermedio, en su intento de presentar la mayor parte de los contenidos del texto-fuente y posicionarse frente a la lectura realizada, deciden presentar en sus producciones un orden semejante al texto-fuente en la disposición de los contenidos, pero terminan por no organizarlos de la manera en que lo anuncian en sus hiper-Temas. El ejemplo a continuación representa cómo dos hiper-Temas están dispuestos en el mismo párrafo, cada uno desarrollado hasta cierto punto:

> INT1B: El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una Universidad pública argentina" presenta una encuesta sobre los errores de español de los estudiantes brasileños que hacen intercambio en las universidades públicas de la Argentina. *Esta investigación tiene como objetivo averiguar cuáles son los mayores errores de os hablantes de la lengua española. No teniendo esta como lengua madre. Por lo tanto, se pidió a los estudiantes que escribieran un texto científico para este levantamiento. Se entregaron los siguientes textos: monografía, análisis urbano, abstract, análisis de caso y artículo de investigación.*

En el ejemplo anterior, la presencia del conector "por lo tanto" no resulta en continuidad o progresión de la información anunciada en el hiper-Tema anterior. Errores de puntuación también componen el fragmento del texto INT1B destacado.

En el Subconjunto C1, identificamos también en el texto INT6B un modelo de tarea académica que pareciera vincularse específicamente con "respuesta a un ítem / ejercicio de escritura". En este ejemplo, el estudiante anuncia que su texto tiene como objetivo "hacer una reseña" de la lectura realizada.

Logra referirse al título y a la autora del texto-fuente, aunque no siga ninguna norma para referencias bibliográficas. Su texto se presenta en un solo párrafo, con etapas fácilmente identificables, incluyendo una evaluación del contenido leído en el artículo:

> INT6B: Este trabajo tiene como objetivo hacer una reseña del artículo: Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. Hael, autora del artículo, que los estudiantes brasileños deberían entender que no se puede esperar una equivalencia cabal entre conectores usados en las lenguas. Para entender más sobre la situación de los estudiantes brasileños, analizaron textos escritos por ellos. Los resultados del análisis mostran que la mayor dificultad es la acentuación, seguida del uso de las formas verbales. Otro error frequente en los textos fue la inclusión de palabras en portugués. Los aspectos menos frequentes en la análise fue el uso de léxico coloquial/informal. El artículo concluye que es importante que los estudiantes brasileños realicen previamente cursos de español para extranjeros. En este sentido, es importante también que seja enseñada la lengua española en Brasil, ya que sería de gran valor esta relación mas cercana entre las culturas de lenguas diferentes.

En la organización textual general de los textos, conformar macro-Temas e hiper-Temas es un desafío para los estudiantes de nivel intermedio. Con ello, su producción responde a una tarea de escritura vinculada con la asignatura de ELE, a nivel intermedio, en que el acercamiento al género académico es parte de dicha tarea. Las preocupaciones de los estudiantes parecen concentrarse en la presentación de los rasgos generales y en la emisión de una opinión sobre lo leído en el texto-fuente. Por su parte, la estructura general de los textos, organización de párrafos y la conformación del flujo de información desde macro a hiper-Temas no reciben el mismo grado de atención.

Al analizar la estructura discursiva de los textos del Subconjunto C1 desde el subsistema PERIODICIDAD, observamos la organización textual por medio de pulsos de información – lo que hemos identificado en cuanto a la presencia y funcionalidad de macro-Temas e hiper-Temas. A su vez, macro-Nuevos e hiper-Nuevos, los cuales consolidan las informaciones presentes, señalando el punto del texto desde el cual pueden derivar otras discusiones o alcances en una siguiente etapa del texto, en este subconjunto, no son frecuentes. En el cuadro a continuación sistematizamos los ejemplos encontrados:

Cuadro 73. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto C1

Texto	hiper-Nuevo	macro-Nuevo
INT2B		Apesar de la introducción larga y valiosa, el artículo hace un retrato fuerte y convincente del que suponer conocimiento en una lengua humana puede causar.
INT4B	El artículo es un estudio ideal para quien desea hacer intercambio e se preocupa con la escritura académica que irá enfrentar en una universidad.	Además de ser interesante para estudiosos del área de linguística que estudian la adaptación del extranjero con la lengua del pais.

Además de la organización lógico-discursiva, presentamos a continuación la progresión temática de los textos en las etapas de presentación del texto-fuente y cierre/ evaluación final.

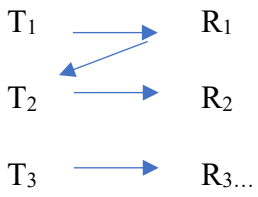
Cuadro 74. Progresión temática en la presentación del texto-fuente - Subconjunto C1

Texto	**Tema**		**Rema**	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT1B		El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una Universidad pública argentina"	verbal: presenta	una encuesta sobre los errores de español de los estudiantes brasileños
	que (los estudiantes brasileños)		verbal: hacen	intercambio en las universidades públicas de la Argentina
		Esta investigación	verbal: tiene	como objetivo averiguar cuáles son los mayores errores de os hablantes de la lengua española. No teniendo esta como lengua madre.
	Por lo tanto,		verbal: se pidió	a los estudiantes
	que (los estudiantes)		verbal: escribieran	que escribieran un texto científico para este levantamiento.
		los siguientes textos: monografía, análisis urbano, abstract, análisis de caso y artículo de investigación.	verbal: Se entregaron	

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT2B		"Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina" texto de Virginia Hail de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán	verbal: indaga	(como admite en la introducción) sobre las dificultades de universitários de Brasil en sus producciones textuales en español.

Texto	**Tema**		**Rema**	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT7B		El presente artículo	verbal:habla	acerca de las dificultades gramaticales
	que (las dificultades gramaticlaes)		verbal: presentan	
	estudiantes brasileños		verbal: cursan	"Arquitectura" en una universidad pública argentina
	También		verbal: apresenta	las principales dificultades
	que (las principales dificultades)			los estudiantes
		(los estudiantes)	verbal: tienen	en cuanto a la escritura de género académico.
	Siendo señalado que los brasileños		verbal: acaban escribiendo	sentencias gramaticales erradas, pues
		los estudiantes brasileños	verbal: relacionan	su lengua nativa al texto en español.

La progresión temática en la presentación del texto-fuente en los textos del Subconjunto C1 presenta características semejantes a los modelos de textos INT1B, INT2B e INT7B ejemplificados. La tendencia general observada es de varios movimientos tema-rema en zigzag, cuya complementariedad de informaciones no es siempre fácilmente identificada, tal como el ejemplificado en el Cuadro 75. La organización textual, con escasos macro-Temas e hiper-Temas no desarrollados, configuran como posibilidad de diseño estructural:



Este mismo movimiento en zigzag variable de la progresión temática-remática se encuentra en los párrafos de cierre de la tarea de escritura. El Cuadro 75 ejemplifica dicha posibilidad.

Cuadro 75. Progresión temática cierre /evaluación final - Subconjunto C1

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT2B	Apesar de la introducción larga y valiosa, el artículo		verbal: hace	un retrato fuerte y convincente del que suponer conocimiento en una lengua humana puede causar
		Yo, por lo menos,	verbal: no estaré pisando	en universidades argentinas
		(Yo)	relacional: estar	seguro de que no estoy cambiando "rumbos" por "rumos".

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT2B	Apesar de la introducción larga y valiosa, el artículo		verbal: hace	un retrato fuerte y convincente del que suponer conocimiento en una lengua humana puede causar
		Yo, por lo menos,	verbal: no estaré pisando	en universidades argentinas
		(Yo)	relacional: estar	seguro de que no estoy cambiando "rumbos" por "rumos".

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT7B	De esta forma		verbal: refleja	refleja que los estudiantes brasileños universitarios
		(los estudiantes brasileños)	verbal: necesitamos dedicarnos	a los estudios de la segunda lengua,
	cuando (nosotros)		relacional: seamos	intercambio
	Pues, nuestro país, "en cuanto a la educación no solamente"		relacional: es	víctima de críticas tanto es Argentina como en los Estados Unidos.
	Siendo así, el gobierno actual de Brasil		verbal: debe liberar	recursos financeiros a las universidades públicas, en especial, a las universidades públicas. ncentivando cursos de idiomas y pruebas de dominio. Además, possibilidades de intercambio y soporte durante este periodo de estudio

Tal como se puede apreciar en los modelos de cierre/evaluación de las tareas de escritura identificados en el Subconjunto C1, el patrón zigzag de la estructura temático-remática da cuenta de una tendencia a una reunión de afirmaciones cortas, con frases incrustadas, dispuestas de modo a cerrar la producción escrita de forma breve. Otra característica encontrada en estos textos a partir de los análisis de esta estructura es que la etapa de evaluación varía entre una opinión acerca del tema desarrollado en el texto-fuente, una opinión sobre el contenido del texto-fuente o una recomendación de su lectura. Siendo así, los estudiantes concluyen la tarea de escritura con una fuerte preocupación en emitir sus opiniones, reconociendo la relevancia de la etapa de evaluación en sus reseñas. En términos de desarrollo, este género académico se muestra limitado entre reportar los elementos esenciales de la lectura del texto-fuente, por medio de los cuales los estudiantes serán evaluados, y organizar estos elementos de forma a constituir fases de la reseña, tal como hemos comprobado en las variaciones que presentan en su constitución.

6.1.3 Significados interpersonales: recursos para la representación de la proyección

Tras la sistematización de las características de la progresión temática-remática de los textos del Subconjunto C1, procedemos al análisis de los recursos lingüísticos empleados para la proyección de voces autorales en las tareas de escritura analizadas:

Cuadro 76. La proyección de voces autorales – Subconjunto C1

Tipo	Elemento proyectante	Número de ocurrencias	Ejemplo
Complejo oracional sin agente	Proceso verbal	12	INT1B: Por lo tanto, se pidió a los estudiantes que escribieran un texto científico INT4B: Se ha analizado los textos de estudiantes brasileños que cursan la carrera de arquitectura INT6B: Para entender más sobre la situación de los estudiantes brasileños, analizaron textos escritos por ellos INT7B: De esta forma, refleja que los estudiantes brasileños universitarios INT8B: En conclusión, se recomienda la lectura del artículo de Hael por su carácter didáctico y útil a todos alumnos extranjeros…

Complejo oracional sin agente	Proceso mental / relacional	1	INT2B: En ella, hay también varios ejemplos de errores de los alumnos
Complejo oracional con agente	Proceso verbal	26	INT1B: El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una Universidad pública argentina" presenta una encuesta… INT2B: De allí, Hail encontró 13353 palabras, a lo largo de 90 páginas, INT3B: La autora concluye que la realización de cursos de lectura y escritura académica en español INT4B: En primera instancia, la autora discutió, por modelo teórico Hyland INT6B: Este trabajo tiene como objetivo hacer una reseña del artículo INT7B: El presente artículo habla acerca de las dificultades gramaticales INT8B: En la metodología, la autora deja claro el corpus empleado en la investigación
Complejo oracional con agente	Proceso mental / relacional	15	INT3B: Creo que la autora debería haber realizado el trabajo con un muestreo más significativo de trabajos escritos. INT4B: El artículo es un estudio ideal para quien desea hacer intercambio INT5B: Como de costumbre, muchos creen que el español es muy similar al portugués INT6B: En este sentido, es importante también que seja enseñada la lengua española en Brasil…
Modalizadores	Adjunto modal	8	INT2B: Puede parecer poco, per esto da 6,25 errores por página y aproximadamente INT3B: Creo que la autora debería haber realizado el trabajo con un muestreo más significativo de trabajos escritos. INT5B: Un método que podría ser importante para esta mejora en el uso del idioma INT6B: …ya que sería de gran valor esta relación mas cercana entre las culturas
Nominalización	Participantes	2	INT3B: La autora concluye que la realización de cursos de lectura y escritura académica en español a hablantes de portugués, basado en las dificultades gramaticales observadas en esta investigación, junto con la realización de un curso previo de la gramática contrastiva brasileña y española…

Los datos presentados en el Cuadro 76 revelan que la proyección de voces autorales en los textos del Subconjunto C1 es realizada de modo preferente por procesos verbales en complejos oracionales con y sin agente. En los textos, la tendencia es destacar el autor del texto-fuente o el texto-fuente en sí

mismo en el proceso de referenciación de estas figuras como agentes en las proposiciones elaboradas por los estudiantes.

En este proceso de acercamiento al discurso académico, identificamos casos en que, desde la pretensión de impersonalizar el agente, el resultado es la producción de una estructura en la voz pasiva:

> INT1B: Se entregaron los siguientes textos: monografía, análisis urbano, abstract, análisis de caso y artículo de investigación.
>
> INT1B: Después del análisis de los textos fueron contados los seguintes errores.
>
> INT8B: Sus apuntes teóricos son basados en los estudios de Hyland (2007), Carlino (2003, 2004, 2013), Goes de Andrade y otros.

Otro aspecto presente en los textos del Subconjunto C1 es el movimiento entre un discurso impersonal –por medio de procesos sin agente– dispuesto en paralelo a la opinión del autor de la tarea de escritura:

> INT2B: Apesar de la introducción larga y valiosa, el artículo hace un retrato fuerte y convincente del que suponer conocimiento en una lengua humana puede causar. Yo, por lo menos, no estaré pisando en universidades argentinas sin estar seguro de que no estoy cambiando "rumbos" por "rumos".
>
> INT8B: En conclusión, se recomienda la lectura del artículo de Hael por su carácter didáctico y útil a todos alumnos extranjeros, que estudian en un país hispanohablante, y profesores que tienen eses tipos en clase. Mi apunte negativo está en la ausencia del nivel de los estudiantes dentro del grado elegido para la investigación y porqué la Arquitectura fue la seleccionada.

Los efectos de la elección de procesos verbales con o sin agente en la referenciación de las voces autorales en los textos son fundamentalmente la mantención de cierta distancia del texto-fuente, en la selección y en la evaluación de los contenidos reproducidos, dejando a cargo de los autores (o del mismo texto-fuente) la responsabilidad de los "dichos", y el establecimiento de proposiciones válidas en términos de credibilidad (a partir de la explicitación de su fuente), generalización o relevancia (Hood, 2010: 128-129). De esta forma, los estudiantes no necesitan demostrar certezas ni algún grado de compromiso concreto en relación con la interpretación de las informaciones leídas.

En los datos analizados en el Subconjunto C1, los estudiantes emplean en sus producciones escritas en ELE, nivel intermedio, verbos relacionados con "procesos de comportamiento" de modo preferente. La principal función de estos verbos se relaciona con introducir el contenido dicho por otro en una configuración que incluye un actuante (el texto, la revista, el autor) y una verbalización (Moyano, 2015: 158). Algunos ejemplos recopilados de nuestro corpus son:

Cuadro 77. Realización de la proyección en el subconjunto C1

Procesos comportamentales	Procesos verbales
abordar - analizar – concluir – indagar - mostrar - presentar - tener	hablar – decir

Por medio de estos usos, podemos observar que las elecciones desde el estrato léxico-gramatical de los recursos de proyección en los textos del Subconjunto C1 seleccionan los contenidos del texto-fuente y reportan las informaciones atribuyéndolas, en general, a su origen. Los procesos de comportamiento identificados en estas tareas de escritura garantizan la "representación de una representación lingüística", según Halliday (1994: 250), la cual se acerca a la convención de un registro académico.

Con estos usos, los textos analizados respaldan su contenido directamente por la atribución autoral al texto-fuente y/o al autor del texto-fuente, al mismo tiempo en que se distancian de la responsabilidad autoral de lo que están reproduciendo. Además, vemos que los procesos verbales referentes a un actuante, texto o autor con un rol *sayer*, según nuestros datos de los textos del Subconjunto C1, consisten en dos ocurrencias: "hablar" y "decir". Los textos en ELE, nivel intermedio, intentan mantener un "reporte informativo", aunque los recursos lingüísticos para ello recurran en algunas ocasiones al registro oral: "el texto habla" o "conforme se dice en la metodología."

En cuanto a las posibilidades para la realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto C1, hemos identificado los siguientes procesos:

Cuadro 78. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto C1

heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	0
			contra-expectativa	4
		proclamación	acuerdo	6
			pronunciamiento	20
			respaldo	23
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	16
		atribución	contenido/distancia	6

Los procesos de proyección más frecuentes en este Subconjunto C1, respaldo y pronunciamiento, muestran los intentos de los estudiantes de ELE de equilibrar sus posturas entre el alineamiento de sus voces con otras voces (el texto-fuente), asumiéndolas como académicamente válidas, de mayor competencia. Junto con el respaldo de las voces autorales, los estudiantes intentan posicionarse con la presentación de sus posturas personales en referenciación al contenido leído:

Ejemplo:

> INT5B: El texto en cuestión habla de una observación sobre los estudiantes brasileños en el uso de la lengua española en una Universidad Argentina. Sobre sus dominios, errores, manias y progressiones durante el curso de la arquitectura.
>
> Como de costumbre, muchos creen que el español es muy similar al portugués, hasta el punto de que varias personas piensan que es necessario aprender el idioma a cuenta de esta similitud. (…)

Para finalizar los análisis de los recursos de proyección de voces autorales de este subconjunto de textos, resaltamos a continuación el empleo de nominalizaciones y elementos modalizadores identificados en el Subconjunto C1.

En el proceso de buscar recursos lingüísticos en el registro académico para constituir las tareas de escritura, las nominalizaciones identificadas no son recurrentes. Los únicos casos de nominalizaciones identificadas en el texto INT3B parecen más bien constituir una cita indirecta del texto-fuente que una elaboración personal:

> INT3B: La autora concluye que la realización de cursos de lectura y escritura académica en español a hablantes de portugués, basado en las dificultades gramaticales observadas en esta investigación, junto con la realización de un curso previo de la gramática contrastiva brasileña y española, son acciones que pueden mejorar la eficiencia de la escritura de textos académicos de estudiantes brasileños.

De modo complementario a la impresión de veracidad en la referenciación de los contenidos en un texto académico, en el Subconjunto C1 los estudiantes recurren a la forma de proyección de voces por medio de modalizadores, con o sin referencia a la fuente de proyección. El empleo de locuciones verbales con "poder" y "deber" marca la tendencia encontrada en los casos a continuación:

> INT2B: De allí, Hail encontró 13353 palabras, a lo largo de 90 páginas, una cantidad de 250 errores. Puede parecer poco, pero esto da 6,25 errores por página
>
> INT3B: Creo que la autora debería haber realizado el trabajo con un muestreo más significativo de trabajos escritos. Sin embrago, considero que este artículo es un buen trabajo, porque proporciona buenos parámetros que pueden ser utilizados para la estructuración de un curso de escritura académica
>
> INT5B: Un método que podría ser importante para esta mejora en el uso del idioma español sería que el estudiante puede mantenerse en contacto con solo el idioma estudiado, desde el momento en que abandona el idioma original y comienza a practicar el tiempo completo lo que es aprendido
>
> INT6B: Hael, autora del artículo, que los estudiantes brasileños deberían entender que no se puede esperar una equivalencia cabal entre conectores usados en las lenguas
>
> INT7B: Siendo así, el gobierno actual de Brasil debe liberar recursos financeiros a las universidades públicas, en especial, a las universidades públicas.

El mayor o menor grado de acercamiento al registro académico de los textos analizados del Subconjunto C1, en ELE nivel intermedio, demuestra los intentos de los estudiantes de cumplir con una tarea de escritura recibida. Esto queda evidente en la ausencia de referencias a las instrucciones recibidas o en la preocupación de dar un título a sus producciones, puesto que tendrán un lector único: la profesora, quien fue la responsable por solicitar dichas tareas. Es un hecho que el propósito de la escritura en el contexto desde donde estos textos provienen desempeña un rol importante. Sin embargo, para la presente investigación, las producciones en lengua extranjera en los niveles de desarrollo

lingüístico observados pretenden equilibrar sus funciones entre la práctica de la lengua por medio de un uso contextualizado, es decir, la práctica de un género académico, y el dominio de contenidos –la escritura como parte del proceso de aprendizaje, configurada bajo el formato de un género. En ambos casos, el género desencadena la escritura y no es un fin en sí mismo.

Los significados textuales identificados atienden a la necesidad de reportar informaciones y su disposición responde a etapas de un género académico, pero la preocupación esencial de los estudiantes se centra en la necesidad de mostrar el dominio de los contenidos referenciados. Además, es posible afirmar, desde una mirada crítica a nuestro muestreo, que la percepción de los estudiantes del género reseña se concreta por medio de medio de la presencia de la "presentación del texto-fuente" y "evaluación personal del contenido / del texto-fuente". En cuanto a los significados textuales y la proyección de voces autorales, desde los análisis que hemos desarrollado, es notable que el mayor o menor logro en el acercamiento al registro académico requerido por su campo disciplinar en ELE se relacione con el nivel de dominio que los estudiantes poseen de los recursos lingüísticos usados para construir sus textos.

6.2 Subconjunto C2: Textos producidos por estudiantes en portugués L1

El proceso de recolección de los textos producidos en portugués, PL1, por estudiantes de quinto semestre de su malla curricular vigente se realizó en la asignatura Lengua Española IV, de la carrera de pregrado Letras, *Bacharelado em Espanhol*, en la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Según las características generales de la asignatura informadas por la profesora en su cronograma de lecturas y producciones de textos para el segundo semestre de 2019, la metodología del curso se apoyaba en la lectura y en la producción de textos orales y escritos en español y en portugués, en su primer módulo, para luego considerar la producción en lengua extranjera de modo exclusivo en los demás módulos, tal como describimos en el apartado anterior. De esta forma, teniendo como base la información de que los estudiantes habían leído un texto en lengua española y deberían realizar una reseña en portugués en sus primeras clases del semestre, consideramos válido contar con estas producciones escritas como parte de nuestros datos a analizar.

Los ocho textos en PL1 resultantes de esta recolección de datos desde la asignatura Lengua Española IV corresponden a producciones escritas de los mismos estudiantes que colaboraron con los datos obtenidos para conformar el Subconjunto C1. Por lo tanto, su codificación obedece al mismo patrón ya presentado para correlacionar la autoría de estas producciones. El cuadro 79, presentado de forma parcial a continuación, y completo en el Anexo 7, los describe a continuación:

Cuadro 79. Subconjunto C2: Caracterización general de los textos en PL1

Caracterización general	**Texto**							
	INT1B	IN2B	INT3B	INT4B	INT5B	INT6B	INT7B	INT8B
Número de palabras	366	325	195	187	180	116	305	143
Número de párrafos	4	4	3	2	2	2	3	3
Referencia explícita a la tarea de escritura	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No
Referencia al objetivo del texto-fuente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

6.2.1 Estructura textual identificada

Las distintas configuraciones textuales en el Subconjunto C2 muestran las dificultades de los estudiantes para comprender el propósito de la tarea de escritura en la cual se involucran. Los ejemplos INT2B e INT7B se declaran una "reseña" de un artículo leído, mientras que los demás textos no presentan una definición del género, ni indicaciones acerca de la tarea de escritura. En este espectro de variaciones, el texto INT1B se preocupa de mantener el título del artículo leído como título de su producción. La ausencia de referencias bibliográficas y títulos en el Subconjunto C2 ofrece como posibilidad de interpretación que los estudiantes comprendieron como propósito de la tarea de escritura ofrecer una respuesta a una solicitud de producción escrita por medio de sus textos. Esto significa que intentaron identificar y reelaborar los contenidos relevantes desde su lectura, lo que queda claro en la identificación y explicitación de su objetivo, imprimiendo en su desarrollo algún grado de evaluación acerca del contenido o del texto-fuente. En esta tendencia de no referenciar la tarea de escritura (instrucción, título del texto producido, género de la tarea) y desarrollar tangencialmente el contenido del texto-fuente es encontrada en el texto INT6B:

> INT6B: *O texto conta um pouco da história de Julio Cortázar. Aparentemente, o autor descreve Júlio como um escritor injustiçado. Essa injustiça se deve a um preconceito de setores da sociedade espanhola com os países latino-americanos.*
>
> *O autor fala sobre uma campanha chamada "Queremos tanto a Julio". Cortázar é tratado como um autor que fala sobre grandes temas (amor, loucura, morte). Julia Saltzman, editora de Júlio em Alfaguara, realça que o autor foi um modelo inspirador e perdurável. O texto se segue com diversos depoimentos que veneram o grande escritor. Além de argentinos, uruguaios e mexicanos também descrevem as qualidades de Júlio. Infelizmente, a xenofobia foi um terrível instrumento para afastar Júlio Cortázar da literatura na Espanha.*

En el ejemplo presentado, es posible apreciar que su productor intenta interpretar el contenido leído sin referenciar a su origen y sin ofrecer informaciones acerca del género académico que va a desarrollar. Sin embargo, se reconoce en la etapa de conclusión del texto una breve evaluación del contenido del texto-fuente.

A su vez, el texto INT2B se presenta como una "reseña" del texto-fuente y su diferencia en relación con los demás textos se encuentra en su introducción. Su autor inicia su producción de texto de forma personal, entrega una respuesta a la pregunta que es el título del texto-fuente y deja claro que está disociando su opinión de lo que va a referir a lo largo de su producción acerca del texto-fuente:

> INT2B: *Resenha de "¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar?"*
>
> *Antes de falar do artigo de Juan Cruz, querida dar minha resposta à pergunta do título: gosto de Cortázar porque ele, em vez de atestar a morte do romance (como fazem desde o modernismo) e continuar a escrever no gênero, busca novas formas de contar histórias, sozinho, por experimentalismo puro. Experimentalismo intencionado: não é nem os exercícios de Perec, nem a metalinguagem de Calvino, que fala sobre a tentativa de ler um livro. Cortázar escreve "Rayuela" porque, com a morte do romance, ele precisa encontrar outra alternativa. E que alternativa.*

Con el fin de describir la estructura que presentan según las estrategias, etapas y fases presentes en estos ocho textos, sintetizamos los datos en los cuadros 80 y 81 a continuación:

Cuadro 80. Síntesis de la estructura de los textos Subconjunto C2- PLM

Etapas	Fases	Comunes
Introducción	1	Referencia al texto-fuente

	2	Descripción del objetivo y contenido del texto-fuente
	Variables	
Desarrollo	3	Discusión del contenido del texto-fuente
Conclusión	4	Evaluación del contenido del texto-fuente: interpretación / opinión
	5	Cierre: evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente

Cuadro 81.Estructura de los textos Subconjunto C2 - PLM

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
Referencia al texto-fuente	INT1B	O jornalista Jua Cruz publicou uma crônica sobre os comentários que Tomás Eloy Martínez contava sobre um acontecimento desagradável com o escritor Ernesto Sabato, pois o mesmo abondou a mesa de Coupole em Paris. Pois o amigo de Sabato fez um comentário colocando em escala de valores sobre a literatura argentina e seus autores dizendo que seus maiores escritores argentnos eram "Borges Cortázar e Sabato". Logo em seguida Sabato levantou-se da mesa aos gritos dizendo: "obrigado por me colocar em ultimo lugar!" Fuentes desconcertado assegurou-lhe que dizia em ordem alfabética.
	INT3B	O texto "¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar?" do escritor español Juan Cruz mostra sua visão da importancia do escritor argentino Julio Cortázar, que foi considerado por Carlos Fuentes, em conversa com outro escritor argentino, Ernesto Sabato, um dos três mais famosos escritores argentinos, juntamente com o próprio Ernesto Sábato e Jorge Luis Borges.
	INT4C	A reportagem tenta resgatar o valor da literatura de Julio Cortázar demonstrando como esse autor ficou esquecido injustamente na Espanha
	INT5B	O texto trata de um jornalista que procura entender os motivos de Cortázar ser tão querido, amado, e continuar sendo uma referência na literatura.
	INT6B	O texto conta um pouco da história de Julio Cortázar. Aparentemente, o autor descreve Júlio como um escritor injustiçado. Essa injustiça se deve a um preconceito de setores da sociedade espanhola com os países latino-americanos.
Descripción del contenido del texto fuente		INT6B: O texto conta um pouco da história de Julio Cortázar. Aparentemente, o autor descreve Júlio como um escritor injustiçado. Essa injustiça se deve a um preconceito de setores da sociedade espanhola com os países latino-americanos.
		INT8B: O texto se desenrola a partir dos ciúmes que Sábato sente de Cortázar quando Carlos Fuentes colocou o primeiro escritor como último de uma lista de três grandes nomes da literatura argentina. Juan Cruz, autor do texto jornalístico, coloca Cortázar além das classificações por seu caráter único e por sua capacidade de sobreviver ao tempo, sendo inclusive bem aceito entre os jovens.
Discusión del contenido del texto-fuente		INT1B: Logo Juan comenta que um cronista lançou uma campanha que varias personalidades espanholas apoiaram contra Cortázar, erra companhia denegriu o nome de Júlio e todos os chamavam de "sudacas". Juan questiona as acusações contra Cortázar, então, junto com Juan Martinez editor da Argentina., Conrado Zulianga, Lueg Pilar da Colombia y Sealtiel Alatriste e Marisol Schultz actores do México juntos com Juan Cruz fizeram uma campanha a favor de Cortázar si referindo a de como um autor importante para a vida de seus leitores. Juan e os outros editores fizeram um grande evento para Cortázar, onde a viúva de Cortázar participou esse evento deixou Juan Cruz muito emocionado o que marcou sua vida. Foi questionado pelo editor porque essa paixão por Julio, para Pilar Reyes que era a diretora da divisão literária de Penguin Rondom House atribui a esse carinho e a sua durabilidade no mercado que Cortázar é uma literatura alegre, ele fala de grandes temas como amor loucura, morte entre outras.
		INT3B:Ele explica que o grande mérito de Cortázar foi falar de grandes temas (amor, loucura, morte) sem solenidade nem retórica, com uma prosa transparente e lúdica. O autor mostra o trabalho de diversos editores de livros de países da América Latina (Argentina, México, Uruguai) para divulgar a literatura de Julio Cortázar em seus países, que conseguiu ser lido nestes locais de diferentes culturas por seus temas, argumentos e histórias serem universais, que atravessam o tempo.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	INT4B	Reverenciar um escritor pelos seus feitos é bastante importante, principalmente quando ele consegue tratar de vários temas com uma grande condição de entreter e conseguir fazer com que o leitor coloque as obras como algo atemporal, essencial e importante para os próximos leitores e que tire proveito para fins sociais.
	INT7B	Mas, o que chama mais atenção é que Juan e várias outras pessoas decidiram homenagear e apresentar aos novos leitores quem foi a persona de Cortázar e por qual motivo suas obras literárias foram e são importantes na literatura. Assim sendo, Julio retorna às livrarias e às universidades, sendo novamente reconhecido, lido e estudado.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del productor de la tarea	INT2B	Aos comentários feitos ao longo do artigo não poderia concordar mais. Cortázar foi um explorador da forma, mas era cheio de conteúdo, e a literatura seria diferente sem "Rayuela".
	INT3B	Eu não conhecia esse escritor argentino, tive conhecimento de um conto dele "La continuidad de lo parque" na aula de Espanhol da UFMG, só conhecia Jorge Luis Borges desta forma, não posso opinar sobre a obra do autor. O texto dele lembra muito o realismo fantástico sendo um grande diferencial do comum que ele não conta tudo da forma linear, exige muita atenção para ler.
	INT6B	Além de argentinos, uruguaios e mexicanos também descrevem as qualidades de Júlio. Infelizmente, a xenofobia foi um terrível instrumento para afastar Júlio Cortázar da literatura na Espanha
	INT8B	É bárbaro que ainda hoje se escute que o argentino precisa ser traduzido ao espanhol "puro", mas Cortázar segue além do tempo e dos preconceitos.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	No hay ejemplos	
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	No hay ejemplos	

Los textos del Subconjunto C2 no siguen un patrón en cuanto a su composición general. Las etapas de descripción del contenido del texto-fuente y evaluación presentan mayor variación en su elaboración. Observamos, por ejemplo, una tendencia a describir menos detalladamente el contenido leído, dándole prioridad a la interpretación de fragmentos seleccionados desde el texto-fuente. Las excepciones a esta tendencia son los textos INT1B e INT3B. Por su parte, la evaluación en forma de

opinión del productor de la tarea de escritura está presente en todos los textos de esta muestra. Como ejemplo que se diferencia de los demás por contener una brevísima descripción del artículo leído y concentrar su desarrollo en la interpretación/opinión de su productor, tenemos el texto INT2B:

> *Essa perspectiva minha, esse valor que eu dou às tentativas e resultados do autor, transforma as seis páginas de Cruz (cinco e pouquinha, como diz minha dupla de leitura) num soco no estômago: a Espanha não só menospreza o autor mais inventivo do bom latino-americano (porque nem Gabo escreveu dois livros num só), mas ousa ainda diminuir a linguagem da América do Sul, que não parece suficientemente rica para os editores espanhóis. É absurdo atrás de absurdo.*

Acerca de la etapa de evaluación, los textos de estudiantes brasileños en PLM presentan la interpretación del estudiante acerca de lo leído ("*não poderia concordar mais*" / "*não conhecia ese escritor*") y la opinión directa del estudiante acerca del contenido leído ("*é bárbaro que ainda hoje*"… / "*infelizmente, a xenofobia*…") como patrones.

6.2.2 Subconjunto C2: Organización lógico-discursiva

Con el propósito de identificar los significados textuales del Subconjunto C2, a continuación, presentamos un ejemplo de la organización textual, teniendo como base la variación en la estructura textual identificada:

Ejemplo:

INT4B	macro-Tema: no hay	Ausencia de referencias a la tarea de escritura	hiper-Tema 1:A reportagem tenta resgatar o valor da literatura de Julio Cortázar demonstrando como esse autor ficou esquecido injustamente na Espanha	Describe brevemente el objetivo del texto-fuente	el hiper-Tema 1 no logra ser desarrollado. Se añaden informaciones que describen el contenido del texto-fuente.
			hiper-Tema 2: Por fim, o autor faz a apanhado em algumas editoras que publicam Cortázar sobre a importância das obras do literário para a vida literária para evidenciar o porque que se deve ter Julio Cortázar no catálogo da sua editora.	Se refiere a la conclusión del del texto-fuente para finalizar su producción.	el hiper-Tema 2 no logra ser desarrollado.

Hemos considerado el texto INT4B como representativo de la organización lógico-discursiva para los textos del Subconjunto C2 que no presentan macro-Temas ni referencias al texto-fuente. El texto INT2B es parte de un reducido número de textos que intenta referenciar la tarea de escritura, el género y el título del texto-fuente:

Cuadro 82.Organización lógico-discursiva del texto INT2B

macro-Tema: Resenha de "¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar?"	Referencias a la tarea de escritura	hiper-Tema 1:Antes de falar do artigo de Juan Cruz, queria dar minha resposta à pergunta do título: gosto de Cortázar porque ele, em vez de atestar a morte do romance (como fazem desde o modernismo) e continuar a escrever no gênero, busca novas formas de contar histórias, sozinho, por experimentalismo puro.	Presenta una opinión acerca del autor referido en el texto-fuente.	el hiper-Tema 1 es desarrollado. Se justifica la noción de "experimentalismo".
		hiper-Tema 2: Essa perspectiva minha, esse valor que eu dou às tentativas e resultados do autor, transforma as seis páginas de Cruz (cinco e pouquinha, como diz minha dupla de leitura) num soco no estômago:	Relaciona y comenta brevemente el contenido del texto-fuente.	el hiper-Tema 2 logra ser desarrollado. Se añade opinión acerca de la lectura del texto-fuente.
		hiper-Tema 3: Mas ainda bem que existe um pouco de lucidez ibérica entre Portugal e a França:	Describe como se presentan los contenidos del texto-fuente.	el hiper-Tema 3 logra ser desarrollado.
		hiper-Tema 4: Os bons leitores gostam dele, os estudantes gostam dele, os Nobel da Literatura gostam dele, e assim começa sua republicação na Espanha, que me parece bastante bem sucedida.	Refuerza la concordancia entre la opinión del autor del texto-fuente y la opinión del productor del texto.	el hiper-Tema 4 logra ser desarrollado.

La organización textual en cuanto al establecimiento de macro-Temas en el Subconjunto C2 considera el siguiente cuadro:

Cuadro 83.Organización textual en cuanto a macro-Temas en el Subconjunto C2

	Texto	Ejemplo
macro-Temas	INT1B	Por que queremos tanto Julio Cortázar?
	INT2B	Resenha de "¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar?"
	INT3B	No hay.
	INT4B	No hay.
	INT5B	No hay.
	INT6B	No hay.
	INT7B	Resenha do artigo ¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar? de Juan Cruz
	INT8B	No hay.

Tal como hemos mencionado anteriormente, la variación de macro-Temas en el Subconjunto C2 consiste en la presencia de la referencia bibliográfica del texto-fuente y la ausencia de títulos o

referencias a la tarea de escritura. La tendencia observada es que la tarea de producción escrita consiste más bien en un ítem de respuesta a una instrucción de la asignatura Lengua Española IV, al que añadimos otra posibilidad de interpretación: como se trata de una tarea enmarcada en una asignatura de desarrollo de lengua extranjera, igualmente se podría considerar la tarea de escritura como instrumento de verificación de comprensión lectora en ELE, lo que puede ser respaldado por medio del análisis del programa de la asignatura y la organización del curso establecida por la profesora.

Con respecto al género académico al que los textos del Subconjunto C2 se acercan, contamos con la instrucción de la tarea de escritura informada por la profesora de la asignatura Lengua Española IV. Según sus propósitos, los estudiantes deberían desarrollar una reseña en lengua portuguesa, PL1, con base en el artículo leído en lengua española. Como hemos descrito, no hemos identificado en los análisis dicha instrucción en macro-Temas. El desarrollo de los textos demuestra la intención de seguir la instrucción, sobre todo considerando la presencia de la etapa de evaluación del texto-fuente presente en toda la muestra. De forma particular, el texto INT2B acerca la opinión de su productor a la opinión del autor del texto-fuente, con la selección de recursos lingüísticos que no necesariamente se relacionan con la escritura académica, pero que claramente demuestra la necesidad del estudiante de posicionarse críticamente frente a la lectura:

> INT2B: *Antes de falar do artigo de Juan Cruz, queria dar minha resposta à pergunta do título: gosto de Cortázar porque ele, em vez de atestar a morte do romance (como fazem desde o modernismo) e continuar a escrever no gênero, busca novas formas de contar histórias, sozinho, por experimentalismo puro. Experimentalismo intencionado: não é nem os exercícios de Perec, nem a metalinguagem de Calvino, que fala sobre a tentativa de ler um livro. Cortázar escreve "Rayuela" porque, com a morte do romance, ele precisa encontrar outra alternativa. E que alternativa.*
>
> *Essa perspectiva minha, esse valor que eu dou às tentativas e resultados do autor, transforma as seis páginas de Cruz (cinco e pouquinha, como diz minha dupla de leitura) num soco no estômago: a Espanha não só menospreza o autor mais inventivo do bom latino-americano (porque nem Gabo escreveu dois livros num só), mas ousa ainda diminuir a linguagem da América do Sul, que não parece suficientemente rica para os editores espanhóis. É absurdo atrás de absurdo. (...)*

A partir del análisis de los hiper-Temas identificados en os textos del Subconjunto C2 apreciamos no solamente cómo los estudiantes comprenden el texto-fuente como también logran reorganizar este contenido como informaciones relevantes para sus tareas de escritura:

Cuadro 84. hiper-Temas en el Subconjunto C2 – PL1

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
1 de 4	INT1B	O jornalista Jua Cruz publicou uma crônica sobre os comentários que Tomás Eloy Martínez contava sobre um acontecimento desagradável com o escritor Ernesto Sabato, pois o mesmo abondou a mesa de Coupole em Paris.	Para Juán, Cortázar não era o primeiro, nem o segundo, e nem o terceiro na lista ele era fixo, teria que está sempre na lista, Juan o acha um escritor raro e inclassificável, ele saiu do modelo das narrativas espanhóis.
4 de 4	INT2B	Antes de falar do artigo de Juan Cruz, queria dar minha resposta à pergunta do título: gosto de Cortázar porque ele, em vez de atestar a morte do romance (como fazem desde o modernismo) e continuar a escrever no gênero, busca novas formas de contar histórias, sozinho, por experimentalismo puro	
0 de 2	INT3B		O texto "¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar?" do escritor español Juan Cruz mostra sua visão da importancia do escritor argentino Julio Cortázar, que foi considerado por Carlos Fuentes, em conversa com outro escritor argentino, Ernesto Sabato, um dos três mais famosos escritores argentinos, juntamente com o próprio Ernesto Sábato e Jorge Luis Borges
0 de 2	INT4B		A reportagem tenta resgatar o valor da literatura de Julio Cortázar demonstrando como esse autor ficou esquecido injustamente na Espanha. Segundo o autor, as crônicas e os livros de Cortázar perdiam seu valor para os críticos espanhóis por serem oriundos de um literário latino. O editor conta como foi o processo para lutar e se fazer aceita na Espanha a literatura de Cortázar. Durante a reportagem o editor descreve o trabalho dos editores nesse processo como o trabalho que a editora Julia Satzman fez com Aurora Bernádez em um livro que conta sua rotina com Julio. Ela coloca em evidencia a importância do argumento presentes nas histórias de Cortázar que são universais e atravessam o tempo. Saltzman explica que o desgaste da literatura de Cortázar alcançou um salto satisfatório quando as novas gerações começaram a buscar o escritor pois sua temática e estilo narrativo seguiam outros movimentos literários.
2 de 4	INT5B	O texto trata de um jornalista que procura entender os motivos de Cortázar ser tão querido, amado, e continuar sendo uma referência na literatura	Um modelo totalmente inspirador e que deve ser consultado e usado na literatura como um todo.
1 de 2	INT6B	O texto conta um pouco da história de Julio Cortázar. Aparentemente, o autor descreve Júlio como um escritor injustiçado. Essa injustiça se deve a um preconceito de setores da sociedade espanhola com os países latino-americanos.	O autor fala sobre uma campanha chamada "Queremos tanto a Julio". Cortázar é tratado como um autor que fala sobre grandes temas (amor, loucura, morte). Julia Saltzman, editora de Júlio em Alfaguara, realça que o autor foi um modelo inspirador e perdurável. O texto se segue com diversos depoimentos que veneram o grande escritor. Além de argentinos, uruguaios e mexicanos também descrevem as qualidades de Júlio. Infelizmente, a xenofobia foi um terrível instrumento para afastar Júlio Cortázar da literatura na Espanha
1 de 3	INT7B	Julio Cortázar foi considerado um dos três grandes escritores da Argentina, tais como Borges e Sabato.	Ademais, o livro de Cortázar mais conhecido é Rayuela (o jogo da Amarelinha), de 1963, que permite várias leituras orientadas pelo próprio autor.
0 de 3	INT8B		O texto se desenrola a partir dos ciúmes que Sábato sente de Cortázar quando Carlos Fuentes colocou o primeiro escritor como último de uma lista de três grandes nomes da literatura argentina.

En los hiper-Temas referidos como logrados se presentan fragmentos de los textos en que el desarrollo de las informaciones está organizado y conforma una unidad temática específica, tal como en los ejemplos a continuación:

> INT1B: *O jornalista Jua Cruz publicou uma crônica sobre os comentários que Tomás Eloy Martínez contava sobre um acontecimento desagradável com o escritor Ernesto Sabato, pois o mesmo abondou a mesa de Coupole em Paris. Pois o amigo de Sabato fez um comentário colocando em escala de valores sobre a literatura argentina e seus autores dizendo que seus maiores escritores argentnos eram "Borges Cortázar e Sabato". Logo em seguida Sabato levantou-se da mesa aos gritos dizendo: "obrigado por me colocar em ultimo lugar!" Fuentes desconcertado assegurou-lhe que dizia em ordem alfabética.*
>
> INT7B: *Julio Cortázar foi considerado um dos três grandes escritores da Argentina, tais como Borges e Sabato. Ele foi o criador de novelas que inauguraram uma nova forma de fazer literatura na América Latina, quebrou os moldes da narrativa clássica. Dessa forma, os personagens adquirem autonomia e profundidade psicológica inéditas.*

El desarrollo de los hiper-Temas se vincula con la organización de los párrafos, lo que demuestra la selección y la articulación de informaciones extraídas del texto-fuente para el cumplimiento de la tarea de escritura. Siendo este el objetivo principal de los textos producidos, atender al propósito académico de referenciar contenidos y demostrar su comprensión, el acúmulo de informaciones también se hace presente en los textos del Subconjunto C2. Los estudiantes, en su intento de presentar los contenidos del texto-fuente y evaluar la lectura realizada, reúnen un gran número de informaciones sin demostrar un nivel de detalle y elaboración muy alto que no logra desarrollar el hiper-Tema construido. En cambio, se pueden identificar otros hiper-Temas, parcialmente desarrollados a lo largo del párrafo.

> INT4B: *A reportagem tenta resgatar o valor da literatura de Julio Cortázar demonstrando como esse autor ficou esquecido injustamente na Espanha. Segundo o autor, as crônicas e os livros de Cortázar perdiam seu valor para os críticos espanhóis por serem oriundos de um literário latino. O editor conta como foi o processo para lutar e se fazer aceita na Espanha a literatura de Cortázar. Durante a reportagem o editor descreve o trabalho dos editores nesse processo como o trabalho que a editora Julia Satzman fez com Aurora Bernádez em um livro que conta sua rotina com Julio. Ela coloca em evidencia a importância do argumento presentes nas histórias de Cortázar que são universais e atravessam o tempo. Saltzman explica que o desgaste da literatura de Cortázar alcançou um salto satisfatório quando as novas gerações começaram a buscar o escritor pois sua temática e estilo narrativo seguiam outros movimentos literários.*

En el Subconjunto C2 identificamos también en el texto INT6B un modelo de tarea académica que pareciera vincularse específicamente con "respuesta a un ítem/ejercicio de escritura". En este ejemplo, no hay referencias al texto-fuente, ni a su título o autor. Logra referirse al contenido del texto-fuente por medio de la elección del verbo "falar", seleccionando una de sus temáticas. Su texto se presenta en dos párrafos, cuyos hiper-Temas no son desarrollados. La conclusión contiene una breve

evaluación, la cual se relaciona con la evaluación emitida en la introducción. Esta etapa se acerca a la función de un hiper-Nuevo, es decir, la acumulación/reiteración de los planteamientos ya realizados:

> INT6B: *O texto conta um pouco da história de Julio Cortázar. Aparentemente, o autor descreve Júlio como um escritor injustiçado. Essa injustiça se deve a um preconceito de setores da sociedade espanhola com os países latino-americanos.*
>
> *O autor fala sobre uma campanha chamada "Queremos tanto a Julio". Cortázar é tratado como um autor que fala sobre grandes temas (amor, loucura, morte). Julia Saltzman, editora de Júlio em Alfaguara, realça que o autor foi um modelo inspirador e perdurável. O texto se segue com diversos depoimentos que veneram o grande escritor. Além de argentinos, uruguaios e mexicanos também descrevem as qualidades de Júlio. Infelizmente, a xenofobia foi um terrível instrumento para afastar Júlio Cortázar da literatura na Espanha.*

Tal como hemos mostrado, los textos del Subconjunto C2 responden a una tarea de escritura en PL1 en una asignatura de ELE, nivel intermedio, en que el acercamiento al género académico es parte de la tarea, debido a la presencia de la etapa de evaluación –el propósito social de una reseña. Observamos que las preocupaciones de los estudiantes parecen concentrarse en la presentación de los rasgos generales y en la emisión de una opinión sobre lo leído en el texto-fuente. Por su parte, la estructura general de los textos, organización de párrafos, conformación del flujo de informaciones desde macro a hiper-Temas, no recibe el mismo grado de atención.

En la organización textual general de los textos, conformar macro-Temas e hiper-Temas es un desafío para los estudiantes. Nuevamente, esta característica corrobora la impresión de "respuesta a un ítem / desarrollo de una tarea", puesto que la escasa posibilidad de prever la estructura textual exige que el lector de estos textos tenga conocimientos de su instrucción y del contexto en que fueron producidos. En este sentido, la tarea está directamente relacionada con la solicitud de su desarrollo realizada por la profesora de la asignatura.

Al analizar la estructura discursiva de los textos del Subconjunto C2, desde el subsistema PERIODICIDAD, observamos la organización textual por medio de pulsos de información - lo que hemos identificado en cuanto a la presencia y funcionalidad de macro-Temas e hiper-Temas. A su vez, macro-Nuevos e hiper-Nuevos, los cuales consolidan las informaciones presentes, señalando el punto del texto desde el cual pueden derivar otras discusiones o alcances en una siguiente etapa del texto,

en este subconjunto, no corresponden a un padrón común en la elaboración de las tareas de escritura. Sin embargo, están presentes y se ha sistematizado en el cuadro a continuación los ejemplos encontrados:

Cuadro 85. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto C2

Texto	hiper-Nuevo	macro-Nuevo
INT1B	Cortázar abriu as portas para a literatura espanhola. Para Julio Saltzman a durabilidade da literatura de Cortázar era inspiradora. Para vários outros editores Cortázar teve uma grande influencia e beneficio para eles.	
INT3B		Eu não conhecia esse escritor argentino, tive conhecimento de um conto dele "La continuidad de lo parque" na aula de Espanhol da UFMG, só conhecia Jorge Luis Borges desta forma, não posso opinar sobre a obra do autor.
INT5B	Reverenciar um escritor pelos seus feitos é bastante importante, principalmente quando ele consegue tratar de vários temas com uma grande condição de entreter e conseguir fazer com que o leitor coloque as obras como algo atemporal, essencial e importante para os próximos leitores e que tire proveito para fins sociais	
INT6B	Infelizmente, a xenofobia foi um terrível instrumento para afastar Júlio Cortázar da literatura na Espanha.	
INT8B	É bárbaro que ainda hoje se escute que o argentino precisa ser traduzido ao espanhol "puro", mas Cortázar segue além do tempo e dos preconceitos.	

Además de la organización lógico-discursiva, presentamos a continuación la progresión temática de los textos en las etapas de presentación del texto-fuente y cierre/evaluación final.

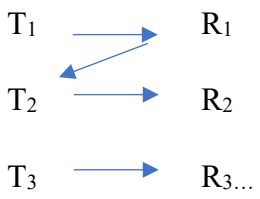
Cuadro 86. Progresión temática en la presentación del texto-fuente - Subconjunto C2

Texto	**Tema**		**Rema**	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT4B		A reportagem	verbal: tenta resgatar	o valor da literatura de Julio Cortázar
		(a reportagem)	verbal: demonstrando	como esse autor ficou esquecido injustamente na Espanha.
	Segundo o autor, as crônicas e os livros de Cortázar		verbal: perdiam	seu valor para os críticos espanhóis por serem oriundos de um literário latino
		O editor	verbal: conta	como foi o processo para lutar e se fazer aceita na Espanha a literatura de Cortázar

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT5B		O texto	verbal:trata	de um jornalista
	que (um jornalista)		verbal: procura entender	amado, e continuar sendo uma referência na literatura
		Os jovens que	verbal: idolatravam	Cortázar
			verbal: tinham	grandes motivos para que conseguisse se inspirar no seu ídolo

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT6B		O texto	verbal: conta	um pouco da história de Julio Cortázar
	Aparentemente, o autor		verbal: descreve	Julio como um escritor injustiçado
		Essa injustiça	verbal: se deve	a um preconceito de setores da sociedade espanhola com os países latino-americanos

La progresión temática en la presentación del texto-fuente en los textos del Subconjunto C2 posee características semejantes a los modelos de textos INT4B, INT5B e INT6B ejemplificados. La tendencia general observada es de al menos un movimiento tema-rema en zigzag. La organización textual, con escasos macro-Temas e hiper-Temas no desarrollados, configura como posibilidad de diseño estructural:



Este mismo movimiento en zigzag variable de la progresión temática-remática se encuentra en los párrafos de cierre de la tarea de escritura. El ejemplo a continuación presenta dicha posibilidad:

Progresión temática cierre /evaluación final - Subconjunto C2

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT4B	Por fim, o autor		verbal: faz	um apanhado em algumas editoras
		(algumas editoras) que	Verbal: publicam	Cortázar sobre a importância das obras do literário para a vida literária
	para		verbal: evidenciar	o porque que se deve ter Julio Cortázar no catálogo da sua editora.

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
INT5B		Reverenciar um escritor pelos seus feitos	relacional: é	bastante importante, principalmente quando ele
		(ele)	Verbal: consegue tratar	de vários temas com uma grande condição de entreter conseguir fazer
	com que o leitor		verbal: coloque	as obras como algo atemporal, essencial e importante para os próximos leitores
		(o leitor)	verbal: tire	proveito para fins sociais.

Tal como se puede apreciar en los modelos de cierre/evaluación de las tareas de escritura identificados en el Subconjunto C2, el patrón zigzag de la estructura temático-remática da cuenta de una tendencia a una reunión de afirmaciones cortas, con frases incrustadas, dispuestas a cerrar la producción escrita de forma breve. Otra característica encontrada en estos textos a partir de los análisis de esta estructura es que la etapa de evaluación varía entre una opinión acerca del tema desarrollado en el texto-fuente y una opinión sobre el contenido del texto-fuente. De esta manera, los estudiantes concluyen más bien la tarea de escritura, comprenden la necesidad de incluir la evaluación del texto-fuente como parte esencial del género solicitado, aunque el desarrollo de la reseña se complejice con la necesidad de reportar las informaciones identificadas en la lectura. El género académico reseña en la muestra analizada representa el contexto de la tarea, indicándole a los estudiantes fases "obligatorias", mientras que los recursos lingüísticos seleccionados para su desarrollo fluctúan entre más o menos aproximación al registro académico. El resultado de esta asociación convierte los textos producidos en tareas de escritura que dan cuenta de la comprensión de los estudiantes acerca del contenido leído en un determinado texto-fuente.

6.2.3 Significados interpersonales: recursos para la representación de la proyección

Tras la sistematización de las características de la progresión temática-remática de los textos del Subconjunto C2, procedemos a continuación al análisis de los recursos lingüísticos empleados para la proyección de voces autorales en las tareas de escritura analizadas.

Cuadro 87. La proyección de voces autorales – Subconjunto C2 - PLM

Tipo	Elemento proyectante	Número de ocurrencias	Ejemplo
Complejo oracional sin agente	Proceso verbal	0	
Complejo oracional sin agente	Proceso mental / relacional	2	*INT2B: ...mas é bom que existem pessoas como Juan Cruz para corrigi-la.* *INT8B: É bárbaro que ainda hoje se escute que o argentino precisa ser traduzido ao espanhol "puro",*
Complejo oracional con agente	Proceso verbal	49	*INT1B: O jornalista Juan Cruz publicou uma crônica sobre os comentários que Tomás Eloy Martínez contava sobre um acontecimento desagradável com o escritor Ernesto Sabato...* *INT2B: Esse impacto, que ele definiu como uma bomba atômica* *INT3B: Ele explica que o grande mérito de Cortázar foi falar de grandes temas* *INT4B: O editor conta como foi o processo para lutar e se fazer aceita na Espanha a literatura de Cortázar* *INT6B: O autor fala sobre uma campanha chamada "Queremos tanto a Julio".* *INT7B: Entretanto, Juan promove uma campanha para rememorar as obras literárias de Julio,* *INT8B: Juan Cruz, autor do texto jornalístico, coloca Cortázar além das classificações*
Complejo oracional con agente	Proceso mental / relacional	4	*INT2B: Mas ainda bem que existe um pouco de lucidez ibérica entre Portugal e a França...* *INT2B: É absurdo atrás de absurdo.* *INT2B: é bom que existem pessoas como Juan Cruz para corrigi-la.* *INT8B: É bárbaro que ainda hoje se escute que o argentino precisa ser traduzido*
Modalizadores	Adjunto modal	7	*INT2B: Antes de falar do artigo de Juan Cruz, queria dar minha resposta à pregunta...* *INT2B: Aos comentários feitos ao longo do artigo não poderia concordar mais.* *INT2B: e a literatura seria diferente sem "Rayuela"* *INT5B: O que poderia também manter esse vínculo de Cortázar com a literatura seria a*

			forma de mostrar que ele estava vivendo uma época em que sua literatura chegava a ser atemporal... *INT5B: Um modelo totalmente inspirador e que deve ser consultado e usado na literatura* *INT6B: Infelizmente, a xenofobia foi um terrível instrumento para afastar Júlio Cortázar da literatura na Espanha.* *INT7B: Porém, a ausência de livros do escritor nas livrarias, pode ser considerado uma ação política e econômica*
Nominalización	Participantes	2	*INT1B: Para Julio Saltzman a durabilidade da literatura de Cortázar era inspiradora...* *INT7B: Porém, a ausência de livros do escritor nas livrarias*

Los datos presentados en el Cuadro 87 revelan que la proyección de voces autorales en los textos del Subconjunto C2 es realizada de modo preferente por procesos verbales en complejos oracionales con agente. En los textos, la tendencia es destacar el autor del texto-fuente o el texto-fuente en sí mismo en el proceso de referenciación de estas figuras como agentes en las proposiciones elaboradas por los estudiantes.

En este proceso de acercamiento al discurso académico, identificamos casos en que, desde la pretensión de impersonalizar el agente, el resultado es la producción de una estructura en la voz pasiva:

> INT3B: *O texto "¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar?" do escritor español Juan Cruz mostra sua visão da importancia do escritor argentino Julio Cortázar, que foi considerado por Carlos Fuentes, em conversa com outro escritor argentino, Ernesto Sabato, um dos três mais famosos escritores argentinos, juntamente com o próprio Ernesto Sábato e Jorge Luis Borges.*
>
> INT7B: *Julio Cortázar foi considerado um dos três grandes escritores da Argentina, tais como Borges e Sabato. Ele foi o criador de novelas que inauguraram uma nova forma de fazer literatura na América Latina, quebrou os moldes da narrativa clássica.*
>
> INT8B: *Coleções foram reeditadas, assim como sua obra prima "Rayuela".*

El efecto de la elección de procesos verbales con agente en la referenciación de las voces autorales en los textos es fundamentalmente la mantención de cierta distancia del texto-fuente. Esto se corrobora al observarse la selección y la evaluación de los contenidos reproducidos, en los cuales se les atribuye a los autores del texto-fuente la responsabilidad de las proposiciones. De este modo, conforme Hood

(2010: 128-129), en el proceso de referenciación y atribución de autoría, estas proposiciones pasan a ser válidas debido a su credibilidad (con la explicitación de su fuente), su posibilidad de generalización y/o su relevancia para el campo del conocimiento. De esta forma, los estudiantes no necesitan demostrar certezas ni algún grado de compromiso concreto en relación con la interpretación de las informaciones leídas.

En los datos analizados en el Subconjunto C2, los estudiantes prefieren usar verbos relacionados con "procesos de comportamiento" en sus producciones escritas en PLM. La principal función de estos verbos se relaciona con introducir el contenido dicho por otro en una configuración que incluye un actuante (el texto, la revista, el autor) y una verbalización (Moyano, 2015:158). Algunos ejemplos recopilados de nuestro corpus son:

Cuadro 88. Realización de la proyección en el subconjunto C1

Procesos comportamentales	Procesos verbales
achar - colocar - conseguir - definir - descrever- explicar - fazer - exigir – mostrar - promover - ter - tratar	*afirmar – comentar – contar – falar - questionar*

Por medio de estos usos, podemos observar que los estudiantes reportan las informaciones leídas atribuyéndolas, en general, a su origen, como evidencian sus elecciones desde el estrato léxico-gramatical de los recursos de proyección. Los procesos de comportamiento identificados en estas tareas de escritura garantizan la "representación de una representación lingüística", según Halliday (1994: 250), la cual se acerca a la convención de un registro académico.

Por su parte, los procesos verbales referentes a un actuante, texto o autor, con un rol *sayer* –según nuestros datos de los textos del Subconjunto C2– se da por medio de la selección de los verbos "*falar*" y "*contar*". Los textos en PL1 intentan mantener un "reporte informativo", aunque los recursos lingüísticos para ello recurran en algunas ocasiones al registro oral: "*o texto fala*", "*ele fala*", "*o texto conta*".

En cuanto las posibilidades para la realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto C2, hemos identificado los siguientes procesos:

Cuadro 89. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto C2

heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	0
			contra-expectativa	7
		proclamación	acuerdo	13
			pronunciamiento	25
			respaldo	14
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	34
		atribución	contenido/distancia	4

Los procesos de proyección más frecuentes en este Subconjunto C1, reconocimiento y pronunciamiento, muestran los intentos de los estudiantes en PLM de equilibrar sus posturas entre el alineamiento de sus voces con otras voces (el texto-fuente), asumiéndolas como académicamente válidas, de mayor competencia. De igual modo, presentan de sus posturas personales en referenciación al contenido leído:

> INT2B: *Antes de falar do artigo de Juan Cruz, queria dar minha resposta à pergunta do título: gosto de Cortázar porque ele, em vez de atestar a morte do romance (como fazem desde o modernismo) e continuar a escrever no gênero, busca novas formas de contar histórias, sozinho, por experimentalismo puro. Experimentalismo intencionado: não é nem os exercícios de Perec, nem a metalinguagem de Calvino, que fala sobre a tentativa de ler um livro. Cortázar escreve "Rayuela" porque, com a morte do romance, ele precisa encontrar outra alternativa. E que alternativa.*
>
> *Essa perspectiva minha, esse valor que eu dou às tentativas e resultados do autor, transforma as seis páginas de Cruz (cinco e pouquinha, como diz minha dupla de leitura) num soco no estômago*

Un mayor número de procesos de contraexpectativa, en comparación con el subconjunto C1, también caracteriza el Subconjunto C2. En la L1 de los estudiantes, pareciera ser un proceso más natural la selección de recursos concesivos, como en los ejemplos:

> INT2B: *a Espanha não só menospreza o autor mais inventivo do bom latino-americano (porque nem Gabo escreveu dois livros num só), mas ousa ainda diminuir a linguagem da América do Sul, que não parece suficientemente rica para os editores espanhóis*.

> INT7B: *Ademais, o livro de Cortázar mais conhecido é Rayuela (o jogo da Amarelinha), de 1963, que permite várias leituras orientadas pelo próprio autor. Entretanto, Juan promove uma campanha para rememorar as obras literárias de Julio, que não estavam mais sendo publicadas e nem vendidas nas livrarias(...)*
>
> INT7B: *Nessa coleção, há cartas que exploram todos os conflitos que assolam a vida de Cortázar em um momento crucial da revolução latino-americana. Todavia, Julio foi um grande escritor argentino que fascinava, até mesmo, alguns espanhóis. Porém, a ausência de livros do escritor nas livrarias, pode ser considerado uma ação política e econômica (...)*

En el proceso de seleccionar recursos lingüísticos para cumplir con una tarea de escritura académica, las nominalizaciones identificadas no son recurrentes. Los casos identificados podrían más bien constituir una cita indirecta del texto-fuente que una elaboración personal:

> INT1B: *Para Julio Saltzman <u>a durabilidade</u> da literatura de Cortázar era inspiradora.*
>
> INT7B: Todavia, Julio foi um grande escritor argentino que fascinava, até mesmo, alguns espanhóis. Porém, <u>a ausência</u> de livros do escritor nas livrarias, pode ser considerado uma ação política e econômica, ou até mesmo, a Espanha querendo apagar a história e a obra de um escritor argentino.

De modo complementario a la impresión de veracidad en la referenciación de los contenidos en un texto académico, en el Subconjunto C2 los estudiantes recurren a la forma de proyección de voces por medio de modalizadores, con o sin referencia a la fuente de proyección. El empleo de locuciones verbales con "*poder*" y "*dever*" marca la tendencia encontrada en los casos a continuación:

> INT5B: *O que poderia também manter esse vínculo de Cortázar com a literatura seria a forma de mostrar que ele estava vivendo uma época em que sua literatura chegava a ser atemporal,*
>
> INT7B: *...a partir desses atos eles iniciam uma coleção dos contos completos do escritor, que deverá ser publicado em maio desse ano. (...) Porém, a ausência de livros do escritor nas livrarias, pode ser considerado uma ação política e econômica (...)*

Además de los recursos de modalización recurrentes en los demás subconjuntos de textos analizados, el Subconjunto C2 presenta dos casos particulares en la emisión de evaluación acerca del texto/contenido leído. La elección del adverbio "*infelizmente*" (INT6B) y la ausencia de modalización en la afirmación "*eu não conhecia…só conhecia*" (INT3B). En estos ejemplos, la cercanía al registro oral queda marcada por las elecciones de los estudiantes al asumir su rol de responsabilidad por las proposiciones emitidas (monoglosia).

El mayor o menor acercamiento al registro académico de los textos analizados del Subconjunto C2, en PL1, demuestra los intentos de los estudiantes de cumplir con una tarea de escritura recibida. Esto se torna evidente con la ausencia de referencias a las instrucciones recibidas o con la despreocupación de atribuir un título a sus producciones. Innegablemente, el propósito de la escritura en el contexto desde donde estos textos provienen desempeña un rol importante. La mezcla entre lectura en ELE y producción escrita en PL1 puede haber generado grados de incomprensión del propósito de la tarea de escritura y de su vínculo con un género textual específico –una reseña. Sin embargo, para la presente investigación, nos centramos en que la configuración de los textos analizados se refiere a una instrucción de tarea enmarcada en una asignatura universitaria que establece una doble función por medio de la escritura académica: la práctica de la lengua por medio de un uso contextualizado, es decir, la práctica de un género académico derivado de la lectura de un texto-fuente, y el dominio de contenidos –la escritura que es parte del proceso de aprendizaje, permitiéndole al profesor poner a prueba la comprensión lectora de los estudiantes. En ambos casos, el género es el gatillador de la escritura y no un fin en sí mismo para los estudiantes, puesto que los significados textuales parecen alejarse de su formato a manera de responder a un contexto educacional que evalúa el dominio de los contenidos referenciados.

Es posible afirmar, desde una mirada crítica a nuestro muestreo, que la percepción de los estudiantes del género reseña se concreta por medio de medio de la "presentación del texto-fuente" y de la "evaluación personal del contenido/del texto-fuente". En cuanto a los significados textuales y a la proyección de voces autorales, desde los análisis que hemos desarrollado, es notable que el mayor o menor logro en el acercamiento al registro académico requerido por su campo disciplinar se relacione con el nivel de dominio que los estudiantes poseen de los recursos lingüísticos en PL1 usados para construir sus textos.

6.3 Subconjunto D1: Textos producidos por estudiantes en el nivel avanzado de ELE

Para la obtención de los textos en ELE del nivel avanzado tuvimos que recurrir a una modalidad de recolección de datos mixta. La base para la conformación del Subconjunto D1 era considerar los textos producidos en una única asignatura, de los niveles más altos de la malla curricular. Para ello, el profesor de la asignatura "*Estudos temáticos de língua e linguística espanhola: espanhol para fins*

académicos", dictada en español en el séptimo nivel de progresión de la malla curricular vigente, fue contactado y dispuso para la presente investigación el cronograma de actividades de lectura y de escritura previsto para su curso. Seis de los estudiantes de la referida asignatura accedieron a participar y se comprometieron a enviar sus textos –dos tareas de escritura realizadas en el contexto de sus asignaturas. Sin embargo, solo recibimos seis textos en español, correspondientes a reseñas en ELE, y dos textos en portugués, también reseñas, de los mismos estudiantes. Con el fin de conformar un conjunto más amplio de textos a analizar, determinamos que sería necesario contactar a estudiantes de otras cohortes que pudiesen ser voluntarios en este estudio y aceptasen compartir textos producidos en sus asignaturas de séptimo y de octavo semestre en español y en portugués. Con esta estrategia de recolección de datos "mixta" fue posible conformar un conjunto de 5 textos en ELE y 5 textos en portugués LM, observándose que cada estudiante hubiese enviado un texto en la LE y un texto en su L1. Pese a no ser un número elevado de textos, consideramos que el carácter voluntario de participación y la desvinculación de las tareas de escritura de cualquier tipo de evaluación formativa fueron aspectos limitadores para la obtención de un número mayor de datos.

Previo al abordaje de las características de los géneros académicos desarrollados, sistematizamos la caracterización general del Subconjunto D1 en el cuadro 91, reproducido de forma parcial a continuación y completo en el Anexo7:

Cuadro 90. Subconjunto D1: Caracterización general de los textos en ELE

Caracterización general	Texto				
	AV1B	AV2B	AV3B	AV4B	AV5B
Número de palabras	299	807	516	576	614
Número de párrafos	3 (+ lista de términos)	11	7	5	7
Referencia explícita a la tarea de escritura	Actividad del texto "La competencia comunicativa", de Isabel Santos Gargallo	Sobre la novela Pubis Angelical de Manuel Puig	Comentario: un aspecto del libro que presentado en clase. Mínimo: 200 palabras • Como el exilio y la cárcel afectan la vida de las personas	RESEÑA CRÍTICA	Reseña
Referencia al texto-fuente: título y autor	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Referencia al objetivo del texto-fuente	No	El libro narra una historia en dos planos paralelos, el real, con la protagonista Ana, y el mental, fruto de los sueños y delirios de la misma protagonista que se desdobla en el Ama y en W218.	*Primavera con una esquina rota* habla de hechos que acontecieron en la dictadura que el Uruguay vivió entre los años 1973 y 1985, que llegó a tener cerca de mil presos políticos y varias familias exiliadas, que fueran obligadas a dejar su patria y enfrentar otras culturas.	El capítulo publicado por Isabel Otañi presenta una descripción de rasgos retóricos y lingüísticos que caracterizan al resumen o *abstract* del artículo de investigación en español	La obra busca presentar las clases de texto más corrientes en ese ambiente, funcionando como un manual didáctico.

6.3.1 Estructura textual identificada

Según las instrucciones de las tareas de escritura identificadas en los textos del Subconjunto D1, los textos analizados varían entre la respuesta al encargo de la producción de informe de lectura y la respuesta al encargo de una reseña. Con el fin de describir la estructura que presentan según las estrategias, etapas y fases presentes en estos cinco textos, sintetizamos los datos en los cuadros a continuación:

Cuadro 91. Síntesis de la estructura de informes de lectura – Subconjunto D1

Etapas	Fases	Comunes
Introducción	1	Referencia al texto-fuente
Desarrollo	2	Descripción del objetivo y contenido del texto-fuente
	Variables	

Conclusión	3	Evaluación del contenido del texto-fuente: interpretación / opinión / opinión del autor del texto-fuente
	4	Cierre del texto / evaluación final / ausencia de evaluación

En el Cuadro 92, ejemplificamos la estructura identificada.

Cuadro 92. Estructura de los textos – Subconjunto D1

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
Referencia al texto-fuente	AV1B	Actividad del texto: "La competencia comunicativa", de Isabel Santos Gargallo
Descripción del contenido y del objetivo del texto fuente	Todos los textos	AV2B: Manuel Puig nació en Argentina, el 28 de diciembre de 1932 y murió el 22 de julio de 1990. Su novela Pubis Angelical fue publicada en 1979 y puede ser considerada del género fantástico en el cual realidad y fantasía se mezclan. El libro narra una historia en dos planos paralelos, el real, con la protagonista Ana, y el mental, fruto de los sueños y delirios de la misma protagonista que se desdobla en el Ama y en W218.
		AV4B: El texto se inicia con cuestiones claves que provocan al lector sobre temas que serán desarrollados a lo largo del capítulo. En seguida hace una contextualización del género y su importancia en los centros de enseñanza. Para preparar el lector iniciante en el tema, es presentada una sección inicial sobre Qué son las clases textuales?. Aún dentro de esta parte, se aborda la Variabilidad de las clases textuales cuyo enfoque está en las necesidades comunicativas de sociedades y hablantes, los condicionamientos que cada lengua y cultura imponen y las especificidades retóricas y lingüísticas del discurso académico de distintas lenguas.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	AV2B	Otro aspecto interesante presentado en *Pubis Angelical*, es la cuestión del cine, que confirma y retrata la fascinación del autor Manuel Puig por el séptimo arte.
	AV3B	Además de los personajes principales, podemos percibir los cambios en las vidas de otros exiliados y encarcelados en los capítulos "Exilios". En ellos tenemos hechos históricos que muestran como las personas tuvieron que enfrentar otras culturas.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del estudiante	AV2B	El libro trae una visión extremamente machista, en la cual los hombres son superiores a las mujeres, o sea, los dos mundos son diferentes y la tentativa de compararlos siempre será fracasada:
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	AV5B	Antes de empezar la primera parte, hay un cuadro de "cuestiones clave", una interesante manera de hacer el lector reflexionar acerca del tema y de sus conocimientos previos antes de iniciar la lectura.
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	AV1B	
Cierre del texto / evaluación final	AV2B	*Pubis Angelical* es una obra muy compleja y al mismo tiempo muy original. A través de los delirios y también de las experiencias reales de una mujer, mezclados a visiones políticas, psicológicas y artísticas de una época, Manuel Puig consiguió retratar el cotidiano de la vida sufrida de hombres y mujeres, que fueran presos, exiliados y obligados a estar lejos de su familia en una Argentina donde reinaba la violencia, los conflictos y la búsqueda del poder.
	AV3B	De acuerdo con Carlos Higgie en su análisis del libro*:* "utilizando diversas técnicas literarias, Mario Benedetti construye una historia rica en testimonio humano, profunda, realista, abordando más que los efectos nefastos que algunos gobiernos provocan en las personas. […] Él retrata varias generaciones de uruguayos, y hasta latinoamericanos, que tuvieron que enfrentar otras culturas, construir otros mundos, rehacer los suyos universos a partir del cero." (Higgie, 2004), esa pasaje resume muy bien el tema exílio en el libro.
	AV5B	Este apartado es extremamente bien escrito y organizado, puesto que se utilizan tópicos, cuadros y buenos ejemplos. Además de eso, todos los conceptos son muy bien aclarados y hay comentarios acerca de los ejemplos, lo que contribuye para que el lector pueda acompañar la construcción del análisis. También se contribuye mucho con la comprensión el hecho de haber una subsección final dedicada a sintetizar todas las características retórico-textuales de las disciplinas presentadas en un cuadro.

Los textos del Subconjunto D1 no siguen un patrón en cuanto a su presentación general. Se encuentran referencias directas a la tarea de escritura, considerando los términos que forman parte de sus títulos, tal como se aprecia a continuación:

> AV1B: Actividad del texto "La competencia comunicativa", de Isabel Santos Gargallo
> AV3B: Comentario: un aspecto del libro que presentado en clase. Mínimo: 200 palabras.
> Como el exilio y la cárcel afectan la vida de las personas:
> AV4B: Reseña Crítica

Como punto en común, todos los textos presentan el texto-fuente sobre el cual desarrollan la tarea de escritura –su título o título y autor– y sus objetivos, independiente del género al que intentan acercarse.

En relación con la etapa de evaluación, los textos de estudiantes brasileños desarrollados en ELE presentan como posibilidades la interpretación del estudiante acerca de lo leído; la opinión directa del estudiante acerca del contenido leído ("es interesante", "pienso que"); la evaluación del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor; y textos sin evaluación, como es el caso del informe de lectura AV1B.

6.3.2 Subconjunto D1: Organización lógico-discursiva

Con el propósito de identificar los significados textuales del Subconjunto D1, a continuación, presentamos el modelo utilizado para la sistematización de la organización textual:

Cuadro 93. Sistematización de la organización textual

AV1B	macro-Tema: Actividad del texto "La competencia comunicativa", de Isabel Santos Gargallo	Título establece expectativa sobre el desarrollo del texto: una actividad, es decir, un encargo de una asignatura que desarrolla el contenido del texto "La competencia comunicativa", de Isabel Santos Gargallo.	hiper-Tema 1: El término comptencia comunicativa fue utilizado por la primera vez en 1971, por D. Hymes, en el contexto de la adquisición del lenguaje infantil y de la Etnografoa del Habla, con la intención de definir los factores que intervienen en la comunicación (cuándo hablar o no, de qué, con quién, dónde, en qué forma).	Describe el término competencia comunicativa desde sus orígenes.	el hiper-Tema 1 es todo el párrafo. No hay más desarrollo.
			hiper-Tema 2: La aplicación de este concepto al ámbito de la enseánza-aprendizajede lenguas extranjeras predispuso a un cambio de orientación en la enseñanza.	Ampliar informaciones / aplicaciones del término competencia comunicativa a la enseñanza-aprendizaje de lenguas.	el hiper-Tema 2 logra ser desarrollado por medio de adición de informaciones de la lectura realizada
			hiper-Tema 3: Las cuatro subcompetencias de la "competencia comunicativa" son la Gramatical, la Sociolingüística, la Discursiva y la Estratégica.	Presentar las 4 subcompetencias de la competencia comunicativa.	el hiper-Tema 3 logra ser desarrollado por medio de adición de informaciones de la lectura realizada. Se presenta un resumen de cada una de las subcomptencias en forma de un punteo.

El detalle de los macro-Temas identificados en el Subconjunto D1 es presentado en el cuadro 94:

Cuadro 94. macro-Temas en los textos del Subconjunto D1

	Texto	Ejemplo
macro-Temas	AV1B	Actividad del texto "La competencia comunicativa", de Isabel Santos Gargallo
	AV2B	Ensayo sobre la novela *Pubis Angelical* de Manuel Puig
	AV3B	Comentario: un aspecto del libro que presentado en clase. Mínimo: 200 palabras.
		Como el exilio y la cárcel afectan la vida de las personas:
	AV4B	Reseña Crítica
	AV5B	Reseña en español

El Subconjunto D1 presenta una variedad de macro-Temas, los cuales comprenden la presentación del título del texto-fuente y la presentación de la tarea de escritura, aunque de forma parcial, según el género o el encargo solicitado, como podemos reconocer en los usos de los términos "reseña crítica" o "actividad sobre el texto…". Los textos AV4B y AV5B presentan, luego de la información principal,

la referencia bibliográfica completa del texto reseñado. Los demás textos incluyen las referencias al final, como apartado aislado del desarrollo de la tarea.

Por su vez, en los hiper-Temas identificados en los textos no solo podemos apreciar cómo los estudiantes comprenden el texto-fuente, sino cómo también logran reorganizar este contenido como informaciones relevantes para sus tareas de escritura:

Cuadro 95. hiper-Temas identificados

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
2 de 3	AV1B	La aplicación de ese concepto al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras predispuso a un cambio de orientación el la enseñanza.	El término competencia comunicativa fue utilizado por la primera vez en 1971, por D. Hymes, en el contexto de la adquisición del lenguaje infantil y de la Etnografía del Habla, con la intención de definir los factores que intervienen en la comunicación (cuándo hablar o no, de qué, con quién, dónde, en qué forma).
10 de 11	AV2B	El tiempo y el espacio de la narrativa son fragmentados y divididos en tres: pasado, presente y futuro, y en ellos ocurren retrocesos de la memoria y algunas situaciones que acaban se conectando en algún punto de la historia.	Tenemos en el contexto de la obra una serie de discusiones temáticas como: el papel de la mujer y la opresión de ella al lado de una cultura de los hombres, las relaciones y conflictos sexuales de las personajes, la dictadura en la Argentina, la violencia política y los derechos humanos.
5 de 7	AV3B	Además de los personajes principales, podemos percibir los cambios en las vidas de otros exiliados y encarcelados en los capítulos “Exilios	*Primavera con una esquina rota* habla de hechos que acontecieron en la dictadura que el Uruguay vivió entre los años 1973 y 1985, que llegó a tener cerca de mil presos políticos y varias familias exiliadas, que fueran obligadas a dejar su patria y enfrentar otras culturas.
3 de 5	AV4B	El capítulo publicado por Isabel Otañi presenta una descripción de rasgos retóricos y lingüísticos que caracterizan al resumen o abstract del artículo de investigación en español.	El texto se inicia con cuestiones claves que provocan al lector sobre temas que serán desarrollados a lo largo del capítulo
6 de 8	AV5B	Para hacer la presentación y los análisis, se divide el capítulo en tres secciones.	Antes de empezar la primera parte, hay un cuadro de “cuestiones clave”, una interesante manera de hacer el lector reflexionar acerca del tema y de sus conocimientos previos antes de iniciar la lectura.

En los hiper-Temas identificados como logrados se presentan fragmentos de los textos en que el desarrollo de la información está organizado y conforma una unidad temática específica, tal como en los ejemplos a continuación:

> AV2B: Otro aspecto interesante presentado en *Pubis Angelical*, es la cuestión del cine, que confirma y retrata la fascinación del autor Manuel Puig por el séptimo arte. *Eso se queda explícito a través de la vida del personaje Ama, que fue una admirada actriz antes de su casamiento y volvió a ser después de huir de su esposo, demostrando un poco del cotidiano de los artistas y de la existencia de la envidia en el medio artístico. Además de eso, tomamos conocimiento de algunos nombres importantes del cine en la Argentina de la década de 70 a través de los diálogos entre Pozzi y Ana.*
>
> AV4B: Todo el texto está direccionado a estudiantes de modo general, pero su enfoque principal es el hablante de otra lengua *y, a causa de eso, el detallamiento y la organización del texto es bien razonable. El lenguaje empleado, los ejemplos utilizados y las actividades al final del capítulo ayudan a profundizar el conocimiento sobre el tema y sobre posibles variaciones dentro de la misma estructura.*

El desarrollo de los hiper-Temas se vincula con la organización de los párrafos, lo que demuestra la selección y la articulación de informaciones extraídas del texto-fuente para el cumplimiento de la tarea de escritura. Siendo este el objetivo principal de los textos evaluados, atender al propósito académico de referenciar contenidos y demostrar su comprensión, la acumulación de información también se hace presente en los textos del Subconjunto D1. Los aprendientes de ELE, en su intento de presentar el detalle de las informaciones en la construcción del género solicitado, pretenden seguir un orden semejante al texto-fuente en la disposición de los contenidos, pero terminan por no organizarlos de la manera que anuncian en sus hiper-Temas. El ejemplo a continuación representa cómo dos hiper-Temas están dispuestos en el mismo párrafo, cada uno desarrollado hasta cierto punto:

> AV5B: La primera parte es corta y quizás innecesaria, ya que presenta el concepto de clase de texto y se espera que, en un libro sobre textos académicos, ya se tenga presentado esa noción en un apartado introductorio. Además de eso, la redundancia en las explicaciones, que aparece frecuentemente a lo largo del capítulo, es aquí muy inoportuna, puesto que se tarda demasiado en un asunto que ni siquiera es lo más importante de la sección. En el segundo apartado se trata directamente de la clase textual resumen. Se define el abstract como una anticipación y una reducción del contenido de los artículos científicos además de puntualizar su importancia como un instrumento de decisión de lectura. En seguida, se divide la sección en subsecciones, lo que contribuye mucho para la organización del capítulo. En la primera subsección se presenta la metodología de análisis, o sea, que las próximas subsecciones tienen el objetivo de comparar distintos aspectos de resúmenes de Lingüística y Medicina. Siempre se introduce los apartados con una explicación de lo que vendrá en seguida, lo que torna la lectura muy orgánica. (…)

Los análisis de los textos pertenecientes al Subconjunto D1 demuestran que la preocupación por acercarse al género solicitado por la tarea de escritura se mantiene. En nuestro enfoque en la organización textual general de los textos, conformar macro-Temas e hiper-Temas parece aún

consistir en un desafío para los estudiantes de nivel avanzado. Para el Subconjunto D1, podemos observar que corroboran a este acercamiento al género los rasgos estructurales del informe de lectura representado por el texto AV1B y los rasgos de las reseñas identificadas en los textos AV2B, AV3B, AV4B y AV5B. En todos estos casos estas producciones están configuradas de modo a presentar, referenciar y evaluar (como etapa opcional) el contenido del texto-fuente. La presencia de referencias bibliográficas previas o posteriores a los macro-Temas también garantizan el desarrollo de estas tareas como concernientes a las expectativas generadas por cada uno de los textos.

En cuanto a la presencia de macro-Nuevos e hiper-Nuevos, los cuales consolidan las informaciones presentes, señalando el punto del texto desde el cual pueden derivar otras discusiones o alcances en una siguiente etapa del texto, en el Subconjunto D1, no representan un dato especialmente significativo. Tal hecho se justificaría por la variedad de textos recolectados, según sus variadas formas de responder a la tarea de escritura encargada. En el cuadro a continuación sistematizamos los ejemplos encontrados:

Cuadro 96. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto D1

Texto	hiper-Nuevo	macro-Nuevo
AV2B		Pubis Angelical es una obra muy compleja y al mismo tiempo muy original.
AV4B	En conclusión, Isabel Otañi alcanza el objetivo de caracterizar y detallar la estructura textual del resumen o abstract de un modo simple y objetivo, con un lenguaje y una didáctica accesible a todos los estudiantes, lo que hace del trabajo una referencia para los estudios iniciales del resumen.	
AV5B	El capítulo de Otañi es muy aclarador y trae análisis interesantes acerca de la clase textual resumen.	Se recomienda la lectura y la consulta de la obrar por todos aquellos que necesitan escribir un resumen para una revista especializada hispánica.

A modo de ejemplificación, dado que el texto AV5B contiene las capas de Temas y Nuevos más completas de este Subconjunto B1, lo presentamos a continuación resaltando su estructura discursiva:

macro-Tema

Reseña en español

OTAÑI, Isabel. El resumen o abstract del artículo de investigación en español: características retórico-lingüísticas. In: VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos. Madrid: Edinumen, 2005.

hiper-Tema

El capítulo de Otañi forma parte de la obra organizada por Graciela Vázquez, que es referencia para los estudiantes no hablantes de español insertos en la esfera académica hispánica. La obra busca presentar las clases de texto más corrientes en ese ambiente, funcionando como un manual didáctico. En su capítulo, Otañi presenta el resumen/abstract y se dirige a los estudiantes que se interesan por escribir artículos científicos para publicación en revistas especializadas.

hiper-Tema

Otañi analiza y expone las especificidades del resumen a partir de ejemplos de dos campos: la lingüística y la medicina. A través de esta elección, logra señalar las diferencias de estructura y lenguaje entre las dos áreas.

hiper-Tema

Para hacer la presentación y los análisis, se divide el capítulo en tres secciones. En la primera, se aclara un poco más acerca de las clases textuales de una forma general. La segunda sección trata del resumen propiamente dicho, mientras la tercera parte expande la discusión para los recursos léxico-gramaticales prototípicos de esa clase textual. Por fin, hay un apartado con actividades.

hiper-Tema

Antes de empezar la primera parte, hay un cuadro de "cuestiones clave", una interesante manera de hacer el lector reflexionar acerca del tema y de sus conocimientos previos antes de iniciar la lectura. En seguida, se hace un panorama de la inserción del abstract en el campo de los géneros académicos, y se justifica la importancia del capítulo: la optimización de la producción de abstracts en español.

hiper-Tema

La primera parte es corta y quizás innecesaria, ya que presenta el concepto de clase de texto y se espera que, en un libro sobre textos académicos, ya se tenga presentado esa noción en un apartado introductorio. Además de eso, la redundancia en las explicaciones, que aparece frecuentemente a lo largo del capítulo, es aquí muy inoportuna, puesto que se tarda demasiado en un asunto que ni siquiera es lo más importante de la sección. En el segundo apartado se trata directamente de la clase textual resumen. Se define el abstract como una anticipación y una reducción del contenido de los artículos científicos además de puntualizar su importancia como un instrumento de decisión de lectura. En seguida, se divide la sección en subsecciones, lo que contribuye mucho para la organización del capítulo. En la primera subsección se presenta la metodología de análisis, o sea, que las próximas subsecciones tienen el objetivo de comparar distintos aspectos de resúmenes de Lingüística y Medicina. Siempre se introduce los apartados con una explicación de lo que vendrá en seguida, lo que torna la lectura muy orgánica. (…)

hiper-Tema

Este apartado es extremamente bien escrito y organizado, puesto que se utilizan tópicos, cuadros y buenos ejemplos. Además de eso, todos los conceptos son muy bien aclarados y hay comentarios acerca de los ejemplos, lo que contribuye para que el lector pueda acompañar la construcción del análisis. También se contribuye mucho con la comprensión el hecho de haber una subsección final dedicada a sintetizar todas las características retórico-textuales de las disciplinas presentadas en un cuadro.

hiper-Nuevo

[hiper-tema] *El capítulo de Otañi es muy aclarador y trae análisis interesantes acerca de la clase textual resumen.* Además de eso, funciona bien como un manual práctico para aquellos que, no mucho interesados en teoría, buscan solamente un material de consulta para producir un abstract en español. La redundancia de explicaciones aunque sea impropia en la primera sección se presenta muy útil a lo largo del capítulo, ya que la repetición del contenido en el texto, los cuadros y los tópicos clarifica el tema y ayuda a los que están buscando algo específico en el capítulo.

macro-Nuevo

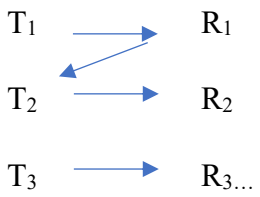
Se recomienda la lectura y la consulta de la obrar por todos aquellos que necesitan escribir un resumen para una revista especializada hispánica.

Además de la organización lógico-discursiva, presentamos en el cuadro 97 la progresión temática de los textos en las etapas de presentación del texto-fuente y cierre/conclusión o evaluación final:

Cuadro 97. Progresión temática en la presentación del texto-fuente - Subconjunto D1

Texto	**Tema**		**Rema**	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV3B		*Primavera con una esquina rota*	verbal: habla	de hechos que acontecieron en la dictadura
	que Uruguay		verbal: vivió	entre los años 1973 y 1985
	que (dictadura)		verbal: llegó a tener	cerca de mil presos políticos y varias familias exiliadas,
	que (presos políticos y varias familias exiliadas)		verbal: fueron obligadas	a dejar su patria y enfrentar otras culturas.

La progresión temática en la presentación del texto-fuente en los textos del Subconjunto D1 tiene características semejantes. La tendencia observada es de varios movimientos tema-rema en zigzag, cuya complementariedad de informaciones es posible identificar, tal como se ejemplifica en el Cuadro 98:



De igual manera, este mismo subconjunto muestra que el acúmulo de informaciones que hemos identificado en estas producciones escritas tiene un impacto en la progresión temática, haciendo que la relación tema-rema también se configure como:

Ejemplo:

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV5B		El capítulo de Otañi	verbal: forma	parte de la obra organizada por Graciela Vázquez,
	que (obra)		relacional: es	referencia para los estudiantes no hablantes de español insertos en la esfera académica hispánica.
		La obra	verbal: busca presentar	las clases de texto más corrientes en ese ambiente, funcionando como un manual didáctico.
	En su capítulo, Otañi		verbal: presenta / se dirige	a los estudiantes
	que (los estudiantes)		verbal: se interesan	por escribir artículos científicos para publicación en revistas especializadas.

Este mismo movimiento en zigzag representativo de la progresión temática-remática se encuentra en los párrafos de cierre de la tarea de escritura, los cuales pueden contener algún tipo de evaluación final o conclusión de la tarea de escritura. El Cuadro 98 ejemplifica dicha posibilidad:

Cuadro 98. Progresión temática en el cierre de la tarea de escritura – Subconjunto D1

	Tema		Rema	
Texto	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV3B	De acuerdo con Carlos Higgie en su análisis del libro: "utilizando diversas técnicas literarias, Mario Benedetti		verbal: construye	una historia rica en testimonio humano, profunda, realista, abordando más que los efectos nefastos que
		algunos gobiernos	verbal: provocan	en las personas. […]
		Él	verbal: retrata	varias generaciones de uruguayos, y hasta latinoamericanos
	que (varias generaciones)		verbal: tuvieron	que enfrentar otras culturas, construir otros mundos, rehacer los suyos universos a partir del cero."
		esa pasaje	verbal: resume	muy bien el tema "exilio" en el libro.

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV5B		El capítulo de Otañi	relacional: es	muy aclarador y
		(El capítulo de Otañi)	verbal: trae	análisis interesantes acerca de la clase textual resumen.
	Además de eso		verbal: funciona	bien como un manual práctico para
		(aquellos que aquellos que, no mucho interesados en teoría)	verbal: buscan	solamente un material de consulta para producir un abstract en español
		La redundancia de explicaciones aunque	relacional: sea	impropia en la primera sección
		(La redundancia de explicaciones aunque)	verbal: se presenta	muy útil a lo largo del capítulo, ya que clarifica el tema y ayuda
		la repetición del contenido en el texto, los cuadros y los tópicos	verbal: ayuda	a los que están buscando algo específico en el capítulo
			verbal: Se recomienda	la lectura y la consulta de la obrar por todos aquellos
	que (aquellos que)		verbal: necesitan escribir	un resumen para una revista especializada hispánica.

Los textos AV3B y AV5B evalúan el texto-fuente de forma distinta, tal como observamos en el diseño zigzag de la progresión temática-remática. El primer texto ejemplificado se apoya en una cita textual, referida entre comillas, para validar el punto de vista del estudiante acerca de uno de los temas abordados por el texto-fuente. A su vez, el segundo texto sintetiza los comentarios que han sido mencionados a lo largo de la tarea de escritura y amplía su punto de vista acerca del texto-fuente, recomendándolo.

6.3.3 Significados interpersonales: recursos para la representación de la proyección

Tras la sistematización de las características de la progresión temática-remática de los textos del Subconjunto D1, procedemos a continuación al análisis de los recursos lingüísticos empleados para la proyección de voces autorales en las tareas de escritura analizadas.

Cuadro 99. La proyección de voces autorales – Subconjunto D1

Tipo	Elemento proyectante	Número de ocurrencias	Ejemplo
Complejo oracional sin agente	Proceso verbal	20	AV4B: En seguida hace una contextualización AV4B: Aún dentro de esta parte, se aborda la Variabilidad de las clases textuales AV4B: La sección tres, se discute los recursos léxico-gramaticales prototípicos AV5B: y se justifica la importancia del capítulo
Complejo oracional sin agente	Proceso mental / relacional	7	AV4B: A lo largo del capítulo hay cuadros con ejemplos AV4B: Hay referencias a la extensión media de los textos, a los segmentos textuales típicos AV5B: Antes de empezar la primera parte, hay un cuadro de "cuestiones clave" AV5B: y hay comentarios acerca de los ejemplos
Complejo oracional con agente	Proceso verbal	31	AV2B: El libro narra una historia en dos planos paralelos AV2B: Tenemos en el contexto de la obra una serie de discusiones temáticas AV2B: El libro trae una visión extremamente machista AV4B: El texto se inicia con cuestiones claves AV4B: En conclusión, Isabel Otañi alcanza el objetivo de caracterizar y detallar la estructura textual del resumen o abstract de un modo simple y objetivo
Complejo oracional con agente	Proceso mental / relacional	15	AV4B: Esos cuadros comparativos son bien didácticos AV5B: La primera parte es corta y quizás innecesaria AV5B: Este apartado es extremamente bien escrito y organizado
Modalizadores	Adjunto modal	6	AV3B: Talvez por el hecho de estar sola AV4B: …pienso que debería haber ejemplos de otras áreas AV4B: …un campo de investigación que suele divulgar muchos estudios de interés de la sociedad académica y tal vez tenga rasgos específicos que merezcan atención.
Nominalización	Participantes	5	AV4B: En el campo académico, el conocimiento y dominio de esta estructura textual es bastante necesaria AV4B: La lectura atenta proporciona al lector un modelo... AV5B: Además de eso, la redundancia en las explicaciones, que aparece frecuentemente… AV5B: La redundancia de explicaciones aunque sea impropia en la primera sección… AV5B: la repetición del contenido en el texto, los cuadros y los tópicos clarifica

Los datos presentados en el Cuadro 99 revelan que la proyección de voces autorales en los textos del Subconjunto D1 se realiza preferentemente mediante procesos verbales en complejos oracionales con y sin agente. En los textos, un informe y cuatro reseñas, la tendencia es destacar el autor del texto-fuente o el texto-fuente en sí mismo en el proceso de referenciación de estas figuras como agentes en las proposiciones elaboradas por los estudiantes. Incluso, identificamos un caso en que hay una pretensión de impersonalizar el texto académico que resulta en la producción tentativa de una estructura en la voz pasiva:

> AV4B: *La sección tres, <u>se discute los recursos</u> léxico-gramaticales prototípicos de los resúmenes ya citados...*

Los efectos de la elección de procesos verbales con o sin agente en la referenciación de las voces autorales en los textos son fundamentalmente la mantención de cierta distancia del texto-fuente, en la selección y en la evaluación de los contenidos reproducidos, dejando a cargo de los autores (o del mismo texto-fuente) la responsabilidad de los "dichos", y el establecimiento de proposiciones válidas en términos de credibilidad (a partir de la explicitación de su fuente), generalización o relevancia (Hood, 2010: 128-129). De esta forma, los estudiantes no necesitan demostrar certezas ni un compromiso concreto en relación con la interpretación de las informaciones leídas.

Al referirse al texto-fuente o a sus autores como los responsables de la información recopilada en estos informes, los estudiantes buscan apoyo en los recursos de modalización identificados en los análisis. Pese a no ser estos recursos frecuentes en los textos del Subconjunto D1, es posible constatar que estas producciones logran mantener cierta distancia del texto-fuente al realizar una evaluación indirecta durante la exposición de los contenidos reproducidos.

En los datos analizados en el Subconjunto D1, los estudiantes prefieren emplear en sus producciones escritas en ELE verbos relacionados con "procesos de comportamiento". La principal función de estos verbos se relaciona con introducir el contenido dicho por otro en una configuración que incluye un actuante (el texto, la revista, el autor) y una verbalización (Moyano, 2015: 158). Algunos ejemplos recopilados de nuestro corpus son:

Cuadro 100. Realización de la proyección en el subconjunto D1

Procesos comportamentales	Procesos verbales
abordar – alcanzar – analizar – ayudar – concluir – definir – discutir – exponer- finalizar – justificar – presentar – proporcionar – tener - tratar	hablar – decir

Por medio de estos usos, podemos observar que las elecciones desde el estrato léxico-gramatical de los recursos de proyección en los textos del Subconjunto D1 evalúan los contenidos del texto-fuente, los incorporan por medio de procesos de interpretación de la lectura y reportan las informaciones atribuyéndolas, en general, a su origen. Los procesos de comportamiento identificados en estas tareas de escritura de informes de lectura garantizan la "representación de una representación lingüística", según Halliday (1994: 250), la cual se acerca a la convención de un registro académico. Por su parte, los procesos verbales referentes a un actuante –texto o autor– con un rol *sayer* –según nuestros datos de los textos del Subconjunto D1– consisten en dos ocurrencias: "hablar" y "decir". Los textos en ELE revelan un control sobre el "reporte informativo" que se intenta plasmar en los textos producidos, alejándolos del registro oral a partir del empleo de una variedad de recursos de proyección más cercana a la descripción de Moyano (2015): actuante + verbalización.

En cuanto las posibilidades para la realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto D1, hemos identificado los siguientes procesos:

Cuadro 101. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto D1

heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	0
			contra-expectativa	6
		proclamación	acuerdo	4
			pronunciamiento	30
			respaldo	29
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	14
		atribución	contenido/distancia	15

Los procesos de proyección más frecuentes en este Subconjunto D1, pronunciamiento y respaldo, muestran los intentos de los estudiantes en LE de equilibrar sus posturas entre el alineamiento de sus voces con otras voces (el texto-fuente), asumiéndolas como académicamente válidas, de mayor competencia, y la presentación de sus posturas personales en referenciación al contenido leído. Un ejemplo de ello es:

> AV4B: A lo largo del capítulo hay cuadros con ejemplos detallados de los segmentos textuales tanto en Medicina como en Lingüística. Esos cuadros comparativos son bien didácticos y muestran el uso más recurrente, el orden y el tipo de estructuración de los segmentos en cada área, además de resaltar el tipo de resumen, autónomo o dependiente, que cada estudio utiliza con mayor frecuencia.

Un mayor número de procesos de referenciación por distancia también caracteriza el Subconjunto D1. Para producir sus tareas de escritura académica, mantener distancia –con o sin la referenciación al origen de las informaciones presentadas– es la garantía de objetividad típica de los textos académicos. En estos intentos de mantener un registro académico, encontramos como ejemplo:

> AV5B: Para hacer la presentación y los análisis, se divide el capítulo en tres secciones. En la primera, se aclara un poco más acerca de las clases textuales de una forma general. La segunda sección trata del resumen propiamente dicho, mientras la tercera parte expande la discusión para los recursos léxico-gramaticales prototípicos de esa clase textual. Por fin, hay un apartado con actividades.

De modo a complementar la impresión de veracidad en la referenciación de los contenidos en un texto académico, en el Subconjunto D1, los estudiantes seleccionan también otros recursos de proyección de voces autorales, tales como: a) modalizaciones, con o sin referencia a la fuente de proyección; b)

citas textuales y c) nominalizaciones, entre las cuales se observa la presencia de metáforas gramaticales.

a) Modalizaciones

En el Subconjunto D1, la referencia a los contenidos del texto-fuente por medio de recursos de modalización en ELE se da por medio de los siguientes procesos:

- Verbos *poder* o *deber* en locuciones verbales:

AV2B: Pubis Angelical fue publicada en 1979 y puede ser considerada del género fantástico en el cual realidad y fantasía se mezclan.
AV3B: Eso puede ser visto en este romance a través de sus personajes
AV3B: Además de los personajes principales, podemos percibir los cambios en las vidas de otros exiliados y encarcelados…
AV4B: pienso que debería haber ejemplos de otras áreas, como la exactas, una vez que se trata de un campo de investigación que suele divulgar muchos estudios de interés de la sociedad académica y tal vez tenga rasgos específicos. (…) Talvez por el hecho de estar sola…

Por primera vez en el corpus, son notables las ocurrencias del adverbio "tal vez" (y en portugués, *talvez*). Dichos usos representan en los casos identificados un recurso de proyección de voces autorales útil en el proceso de interpretación del contenido leído y de un cierto nivel de neutralidad en la expresión de valor de las proposiciones elaboradas.

- Circunstancia de ángulo

AV2B: Ella fue casada con Fito, y según sus propias palabras: "la primera noche de casados, y todo lo anterior, el casamiento de blanco, fue de sueño. […] Pero es que duró tan poco" (páginas 30 y 31).
AV3B: De acuerdo con Carlos Higgie en su análisis del libro: "utilizando diversas técnicas literarias, Mario Benedetti construye una historia rica en testimonio humano, profunda, realista, abordando más que los efectos nefastos que algunos gobiernos provocan en las personas.
AV4B: En conclusión, Isabel Otañi alcanza el objetivo…

- Complejos oracionales sin agente

Los ejemplos identificados pertenecen todos al mismo texto, AV5B:

Para hacer la presentación y los análisis, se divide el capítulo en tres secciones.

En la primera, se aclara un poco más acerca de las clases textuales de una forma general.

> Antes de empezar la primera parte, hay un cuadro de “cuestiones clave”, una interesante manera de hacer el lector reflexionar acerca del tema y de sus conocimientos previos antes de iniciar la lectura. En seguida, se hace un panorama de la inserción del abstract en el campo de los géneros académicos, y se justifica la importancia del capítulo: la optimización de la producción de abstracts en español.
>
> La primera parte es corta y quizás innecesaria, ya que presenta el concepto de clase de texto y se espera que, en un libro sobre textos académicos, ya se tenga presentado esa noción en un apartado introductorio
>
> Se define el abstract como una anticipación y una reducción del contenido de los artículos científicos además de puntualizar su importancia como un instrumento de decisión de lectura. En seguida, se divide la sección en subsecciones…

Las elecciones de los estudiantes para la realización gramatical de la proyección en los informes de lectura analizados nos permiten observar el intento de distanciarse del texto-fuente para referenciarlos de modo “académico", minimizando riesgos de presentar proposiciones inconsistentes con el contenido interpretado a partir de su lectura.

b) Citas directas

Las citas directas están marcadas por el uso de comillas en un esfuerzo de proyectar, con distanciamiento, las informaciones recopiladas desde el texto-fuente. En el Subconjunto D1, las citas directas aparecen en la referenciación del título del texto-fuente o de extractos de este, como en los ejemplos a continuación identificados en el texto AV1B:

> [macro-Tema] Actividad del texto “La competencia comunicativa”, de Isabel Santos Gargallo
>
> Las cuatro subcompetencias de la “Competencia comunicativa” son la *Gramatical*, la *Sociolingüística*, la *Discursiva* y la *Estratégica.*
>
> *Subcompetencia Gramatical:* “dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística – fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico. Se trata de que el individuo conozca y sea capaz de usar correctamente los elementos del sistema y sus múltiples combinaciones”. Subcompetencia Sociolingüística: “adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural; implica un conjunto de saberes que intervienen en todo acto de comunicación: saber lo que es propio del universo cultural de la comunidad en la que nos encontramos”.
>
> Subcompetencia Discursiva: “habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos, orales o escritos; para lograr esta habilidad es fundamental que el discurso esté cohesionado en la forma y sea coherente en el significado”.

> Subcompetencia Estratégica: "implica la doble habilidad de agilizar el proceso de aprendizaje con las estrategias adecuadas y ser capaz de compensar las dificultades que puedan surgir durante el curso de la comunicación con el empleo de estrategias ad hoc".

La organización del informe de lectura del ejemplo AV1B está basada en la recopilación del contenido leído en el texto-fuente. En este caso, observamos la ausencia de reformulación y las citas textuales, conforme se presentan cada uno de los conceptos.

Los textos AV2B y AV3B se relacionan con la lectura de novelas, lo que implica que los análisis realizados por los estudiantes, de acuerdo con lo establecido en la tarea de escritura, hace referencia al contenido leído también por medio de citas textuales:

> AV2B: Ella fue casada con Fito, y según sus propias palabras: "la primera noche de casados, y todo lo anterior, el casamiento de blanco, fue de sueño. […] Pero es que duró tan poco" (páginas 30 y 31).
>
> AV2B: El libro trae una visión extremamente machista, en la cual los hombres son superiores a las mujeres, o sea, los dos mundos son diferentes y la tentativa de compararlos siempre será fracasada: "[…] una mujer tiene problemas porque quiere, porque pretende ser hombre y no mujer. […] Pero es inútil querer imitarlos. Nos tenemos que conformar con envidiarlos." (pág.24)
>
> AV3B: Beatriz aunque sea niña sabe de su condición de exiliada, incluso dice que: "Este país no es mío pero me gusta bastante." (p. 71). Ella sufre mucho por estar lejos de su padre, habla de él en casi todos los capítulos en que aparece, y se pelea siempre con sus amigas en el colegio por su causa: "Ayer me peleé con Lucila. […] Dijo que si papá está preso debe ser un delincuente." (p.14 y 15).

De esta forma, diálogos y extractos del texto-fuente corroboran los análisis desplegados en el texto AV2B. Otro dato importante en este intento de acercarse al registro académico es que las citas se complementan con la referencia a sus respectivas páginas, al contrario del texto AV1B.

c) Nominalizaciones

Las nominalizaciones identificadas en las reseñas del Subconjunto D1 configuran metáforas gramaticales en cinco ocurrencias, todas provenientes de reseñas elaboradas en la misma asignatura.

> AV4B: En el campo académico, el conocimiento y dominio de esta estructura textual es bastante necesaria…
> AV4B: La lectura atenta proporciona al lector un modelo...
> AV5B: Además de eso, la redundancia en las explicaciones, que aparece frecuentemente a lo largo del capítulo…

> AV5B: La redundancia de explicaciones aunque sea impropia en la primera sección se presenta muy útil…
> AV5B: la repetición del contenido en el texto, los cuadros y los tópicos clarifica…

Aunque las construcciones en sí mismas presenten algunas dificultades gramaticales para los estudiantes (concordancia y repeticiones), estas metáforas típicas de textos científicos/académicos garantizan un efecto de mayor abstracción y objetividad en las tareas de escritura, en una orientación monoglósica que garantiza la veracidad del discurso académico en construcción.

En el intento de lograr la objetividad del registro académico, los textos del Subconjunto D1 mezclan la presencia y el distanciamiento de sus productores, según las estrategias de modalización, citas textuales y nominalización identificadas. Es así como estudiantes brasileños de ELE despliegan en los mismos textos sus evaluaciones en primera persona al contenido leído en el texto-fuente, tal como identificamos en los siguientes ejemplos:

> AV3B: Además de los personajes principales, podemos percibir los cambios en las vidas de otros exiliados y encarcelados en los capítulos "Exilios". En ellos tenemos hechos históricos que muestran como las personas tuvieron que enfrentar otras culturas y rehacer sus vidas.
>
> AV4B: La lectura atenta proporciona al lector un modelo para el área de humanas y de la salud, pero, considerando que el texto se destina a cualquier estudiante, pienso que debería haber ejemplos de otras áreas.

Los movimientos de objetividad-subjetividad presentes en estos casos dictan la tónica de los textos académicos analizados. Entre la emisión de opiniones y valores al contenido leído y su elaboración en las tareas solicitadas por los profesores, los estudiantes se acercan al registro académico, pero no pierden de vista que su producción será considerada en sus asignaturas como tarea, cuya función principal debe ser demostrar lo aprendido con la lectura de determinado texto-fuente.

6.4 Subconjunto D2: Textos producidos por estudiantes en portugués L1

Tal como hemos descrito en la introducción de este apartado, los textos que conforman los Subconjuntos D1 y D2, provenientes del contexto universitario brasileño, se lograron a partir de una

modalidad de recolección de datos mixta. El Subconjunto D2 contiene 5 textos en portugués como L1-LM y es el resultado de la colaboración voluntaria de estudiantes de séptimo y octavo nivel del programa de *Bacharelado em Espanhol* de la *Faculdade de Letras* de la Universidade Federal de Minas Gerais. Para nuestros análisis, los textos recibidos fueron codificados y desidentificados. A cada uno de los autores, quienes aportaron sus tareas de escritura académica en su L1 y en español como LE, se les atribuyó el mismo código de forma a comparar los rasgos más característicos de su escritura en las dos lenguas.

Previo al abordaje de las características de los géneros académicos desarrollados, destacamos en el cuadro a continuación la caracterización general del Subconjunto D2:

Cuadro 102. Subconjunto D2: Caracterización general de los textos en portugués L1-LM

Caracterización general	Texto				
	AV1B	AV2B	AV3B	AV4B	AV5B
Número de palabras	877	679	888	496	883
Número de párrafos	11	7	14 (en 3 apartados)	5	6
Referencia explícita a la tarea de escritura	Resenha	A Constante Metamorfose do Homem na Poética de Herberto Helder	TRÊS TESOUROS PERDIDOS – MACHADO DE ASSIS	Reseña Português	OYARCE, Tania Torres. El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora azul. Lexis, Vol XLI (1), 2017, p. 181 – 202.
Referencia al texto-fuente: título y autor	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Referencia al objetivo del texto-fuente	No	Na poética de Herberto Helder, o Homem raramente é retratado em sua descrição dicionarizada, como "um ser humano, que pertence à mais evoluída espécie animal, de alto nível de raciocínio e capaz de falar" (CALDAS AULETE, 2004). O corpo humano também não é representado como o modelo padrão que temos em nossas mentes (…)	Dentre as inúmeras obras de Machado, se encontra "Três Tesouros Perdidos", primeiro conto escrito por ele quando tinha apenas dezenove anos, foi publicado originalmente em "A Marmota", em 5 de janeiro de 1858 e mesmo sendo de um momento inicial de sua carreira literária, podemos perceber que o autor já possuía uma profunda visão crítica da sociedade da qual pertencia.	O capítulo publicado por Isabel Otañi apresenta uma descrição das características retóricas e lingüísticas que caracterizam o resumo ou abstract de artigo de pesquisa em espanhol. (…)	O artigo "El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora Azul", publicado no volume XLI da revista peruana de estudos linguísticos e literários "Lexis" traz uma perspectiva de leitura das duas obras citadas no título com base em conceitos definidos por Sigmund Freud, Juan Carlos Ubilluz, Guy Debord e Walter Benjamin. A autora, Tania Torres Oyarce, é uma importante hispanista e tem trabalhos publicados sobretudo na área de literatura andina. (…)
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	Entretanto, por opção epistemológica e metodológica, a definição adotada pelo presente texto está situada na "relação entre o produto textual e as condições de produção, isto é, entre produto textual e situação/condições de enunciação" (p. 22).	Portanto, não há um limite para essa metamorfização, já que para Helder, o corpo pode se transformar desde em um esplendoroso espelho: "Todo corpo é um espelho torrencial com as fibras/dentro das grutas. Cobra." (HELDER, 1981, p.547),	O narrador além de narrar as ações das personagens, demonstra também seus sentimentos, como "o apetite que levava", "agitado por uma interna aflição", "uma voz alterada", "ficou por alguns instantes pensativo", "pensava sonhar", "desesperado, fora de si", "estava louco", etc. (…)	No. Solo referencias a los subtítulos del texto-fuente.	No
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores, sejam eles de nível básico, fundamental, médio ou superior.	Porém, não há como não perceber nesse processo realizado pelo poeta, uma intensa significação de mudança, transformação e principalmente de metamorfose, que vão muito além de uma simples metáfora ou de uma comparação.	Isso demonstra outra grande ironia de Machado ao criticar o modelo de sociedade capitalista em que vivia.	Essas tabelas comparativas são didáticas e mostram o uso mais recorrente, a ordem e o tipo de estruturação dos segmentos em cada área, além de destacar o tipo de resumo, autônomo ou dependente, que cada estudo utiliza com maior frequência.	O artigo é muito bem escrito e traz uma contribuição interessante para a leitura das duas obras bem como para a análise do cenário contemporâneo da literatura peruana e suas tendências. A forma didática e clara com que a autora escreve facilita o entendimento, no entanto, não se recomenda a leitura para público não especializado, uma vez que é necessário ter um mínimo de conhecimento prévio sobre as obras, a literatura peruana e os teóricos citados (…)
Conclusión del texto	Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores, sejam eles de nível básico, fundamental, médio ou superior.	Para alguns estudiosos da obra de Herberto Helder, como João Décio (1971), esse processo de transfiguração do corpo, possui um sentido plástico que passa por vários níveis, como a metáfora, o símbolo e a comparação. Porém, não há como não perceber nesse processo realizado pelo poeta, uma intensa significação de mudança (…)	Em "Três Tesouros Perdidos", cujo tema é o adultério, Machado de Assis consegue de forma concisa, precisa e breve dispor os ingredientes necessários para incentivar o leitor a continuar sua leitura, causando assim um efeito singular. Através dele percebemos algumas das idéias críticas que o autor já possuía a respeito do modo de vida da burguesia, em busca de dinheiro e poder, apesar da pouca idade possuía quando o escreveu. Sem sombra de dúvidas, (…)	Por fim, Isabel Otañi atinge o objetivo de caracterizar e detalhar a estrutura textual do resumo ou abstract de forma simples e objetiva, com uma linguagem e uma didática acessível a todos os alunos, o que faz do trabalho uma referência para os estudos iniciais sobre resumo	O artigo é muito bem escrito e traz uma contribuição interessante para a leitura das duas obras bem como para a análise do cenário contemporâneo da literatura peruana e suas tendências. A forma didática e clara com que a autora escreve facilita o entendimento, no entanto, não se recomenda a leitura para público não especializado, uma vez que é necessário ter um mínimo de conhecimento prévio sobre as obras, a literatura peruana e os teóricos citados (…)

6.4.1 Estructura textual identificada

Según las instrucciones de las tareas de escritura identificadas en los textos del Subconjunto D2, los textos analizados varían entre la respuesta al encargo de la producción de informe de lectura y la respuesta al encargo de una reseña. Con el fin de describir la estructura que presentan según las estrategias, etapas y fases presentes en estos cinco textos, sintetizamos los datos en los cuadros 103 y 105:

Cuadro 103. Síntesis de la estructura de informes de lectura – Subconjunto D2

Etapas	**Fases**	**Comunes**
Introducción	1	Referencia al texto-fuente
Desarrollo	2	Descripción del objetivo y de los contenidos del texto-fuente
Conclusión	3	Cierre del texto con evaluación final
		Variable
Conclusión	4	Evaluación del contenido del texto-fuente: interpretación - opinión

El Cuadro 104, presentado de forma parcial a continuación y completo en el Anexo 7 sistematiza la estructura identificada.

Cuadro 104. Estructura textual identificada en el Subconjunto D2

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
	AV4C	Resenha Português: O capítulo publicado por Isabel Otañi apresenta uma descrição das características retóricas e lingüísticas que caracterizam o resumo ou abstract de artigo de pesquisa em espanhol. No campo acadêmico, o conhecimento e domínio dessa estrutura textual é bastante necessário, pois antecipa o conteúdo do artigo e influencia a decisão do público em relação à leitura do trabalho
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos	AV2B: Através da leitura de seus poemas, percebemos que todo o corpo sofre uma transformação: a *cabeça* se transforma em *construção*: "Eu sei: as vigas da cabeça estremecem um pouco" (HELDER, 2006, p.95), o *pescoço* em *vegetal*: "[...] um ligeiro/pescoço de planta/onde uma chama comece a florir o espírito" (HELDER, 2006, p. 18), a *boca* em *céu*: "Aves bêbadas e puras que voam/sobre o teu sorriso imenso" (HELDER, 2006, p. 24), o *coração* em *semente*: "[...] e o coração é uma semente inventada" (HELDER, 2006, p.13), os *pés* e *mãos* em *planetas*: "E o sistema planetário de pés e mãos [...]" (HELDER, 1981, p.539), a *carne* em *estrela*: "E então a sua carne é uma estrela suada" (HELDER, 1981, p. 630) e o *sangue* em *água*: "O sangue despenhava-se/nas lagoas e grutas da carne" (HELDER, 2006, p.35). (...)
		AV3B: O conto apresenta um tempo cronológico, sabemos que está avançando de um ponto inicial, desde o momento em que o Sr.F... vai ao encontro do Sr.X em sua casa, passa pela descoberta da verdadeira traição, chegando até a loucura da personagem principal. "Três Tesouros Perdidos" possui uma narrativa curta, linear, objetiva e apesar de apresentar apenas um conflito, contêm um jogo narrativo para prender o interesse do leitor até seu desenlace.
Discusión del contenido del texto-fuente	Todos los textos	AV2B: Portanto, não há um limite para essa *metamorfização*, já que para Helder, o corpo pode se transformar desde em um esplendoroso *espelho*: "Todo corpo é um espelho torrencial com as fibras/dentro das grutas. Cobra." (HELDER, 1981, p.547), até em algo que não possui grande valor: "Sei às vezes que o corpo é uma severa/massa oca, com dois orifícios/nos extremos [...]" (HELDER, 1981, p.620).
		AV3B: O conto narrado em terceira pessoa tem como um importante recurso o diálogo, realizado entre as personagens Sr. X..., o suposto amante e o Sr. F..., o marido traído, isso faz com que os fatos possam decorrer com mais velocidade sem necessidade de serem narrados.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	AV1B	Um dado bastante moderno que o texto traz é que o contato com os meios eletrônicos modificou as exigências do leitor no que se refere à diagramação. O leitor dos tempos atuais solicita que informação e prazer andem juntos, requerendo do diagramador e do designer projetos cada vez mais elaborados. É importante observar que, ainda que muito elaborada, a diagramação não pode chamar a atenção sobre si, exceto em contextos em que ela é o próprio alvo.
	AV2B	Através da leitura de seus poemas, percebemos que todo o corpo sofre uma transformação: a cabeça se transforma em construção: "Eu sei: as vigas da cabeça estremecem um pouco" (HELDER, 2006, p.95)…
	AV3B	Em "Três Tesouros Perdidos", cujo tema é o adultério, Machado de Assis consegue de forma concisa, precisa e breve dispor os ingredientes necessários para incentivar o leitor a continuar sua leitura, causando assim um efeito singular. Através dele percebemos algumas das idéias críticas que o autor já possuía a respeito do modo de vida da burguesia, em busca de dinheiro e poder, apesar da pouca idade possuía quando o escreveu. Sem sombra de dúvidas, este primeiro conto escrito por Machado abriu com "chave de ouro" uma série de outros tantos contos que seriam escritos por esse inigualável autor.
	AV5B	O artigo é muito bem escrito e traz uma contribuição interessante para a leitura das duas obras bem como para a análise do cenário contemporâneo da literatura peruana e suas tendências. A forma didática e clara com que a autora escreve facilita o entendimento, no entanto, não se recomenda a leitura para público não especializado, uma vez que é necessário ter um mínimo de conhecimento prévio sobre as obras, a literatura peruana e os teóricos citados para compreender as associações feitas por Oyarce neste artigo.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	No hay ejemplos	
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	No hay ejemplos	

Los textos del Subconjunto D2 exponen distintas opciones a las que los estudiantes recurren para presentar el texto-fuente. La variedad de elecciones identificada corresponde a: referencia a la tarea de escritura, como son los textos AV1B, AV4B; referencia bibliográfica del texto leído, como el caso del texto AV5B; título del texto-fuente, texto AV3B; y título relacionado con la temática desarrollada en la tarea de escritura, texto AV2B. Además, considerando aún la presentación del texto-fuente, todos los textos incluyen en su primer párrafo la exposición de características generales, sean estas referentes al género o al contenido que vehiculan.

Como punto en común, todos los textos del Subconjunto D2 incluyen una evaluación acerca del texto-fuente leído, la cual puede estar distribuida a la largo de la tarea por medio de interpretación del contenido/ideas, y siempre es ratificada en el párrafo final con una opinión, independiente del género que los estudiantes logran desarrollar en sus tareas de escritura. Algunos ejemplos de ello son:

> AV1B: *Um dado bastante moderno que o texto traz é que o contato com os meios eletrônicos modificou as exigências do leitor no que se refere à diagramação. O leitor dos tempos atuais solicita que informação e prazer andem juntos, requerendo do diagramador e do designer projetos cada vez mais elaborados. É importante observar que, ainda que muito elaborada, a diagramação não pode chamar a atenção sobre si, exceto em contextos em que ela é o próprio alvo.*
>
> *Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores, sejam eles de nível básico, fundamental, médio ou superior.*

> AV2B: *A partir desses e de vários outros fragmentos presentes em seus poemas, podemos perceber que um dos elementos mais recorrentes na obra de Herberto Helder é o corpo. Nas palavras de GUEDES (1979), ele é o "mais poderoso e energético elemento da poesia herbertiana [...] lugar de confluência e irradiação de forças orgânicas e mentais." Para ela, "será bom observar que não estamos em presença de um universo poético antropocêntrico, mas corpocêntrico."*
> *Para alguns estudiosos da obra de Herberto Helder, como João Décio (1971), esse processo de transfiguração do corpo, possui um sentido plástico que passa por vários níveis, como a metáfora, o símbolo e a comparação. Porém, não há como não perceber nesse processo realizado pelo poeta, uma intensa significação de mudança, transformação e principalmente de metamorfose, que vão muito além de uma simples metáfora ou de uma comparação.*

6.4.2 Subconjunto D2: Organización lógico-discursiva

Con el propósito de identificar los significados textuales del Subconjunto D2, a continuación, presentamos el modelo utilizado para la sistematización de la organización textual:

Cuadro 105. Sistematización de la organización textual

AV1B	macro-Tema: Resenha	Título establece expectativa sobre el desarrollo del texto: una resenha, aunque no se mencione el titulo del texto reseñado.	hiper-Tema 1: O presente trabalho é uma resenha do texto "Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos", de Márcia Maria Cappellano dos Santos, publicado em Caxias do Sul – RS, pela EDUCS (Editora da Universidade de Caxias do Sul), em 2003.	Presenta el objeto de la reseña.	el hiper-Tema 1 es todo el párrafo. No hay más desarrollo.
			hiper-Tema 2: No século XVII, Comênio (1985) pretendeu criar um método infalível, chamado Didática Magna, cujas características eram eficácia, eficiência, rapidez, prazer, solidez.	Presenta un dato histórico sin conectarlo con el texto-fuente presentado anteriormente.	el hiper-Tema 2 logra ser desarrollado por medio de adición de informaciones de la lectura realizada
			hiper-Tema 3: Segundo La Taille (1990), o texto escrito – textos sagrados, científicos, literários, históricos, filosóficos – era mais que um recurso privilegiado no ensino.	Presenta una información adicional, también con valor histórico, acerca del texto como recurso para ka enseñanza. No hay conexión con el texto-fuente referido en el 1o párrafo.	el hiper-Tema 3 logra ser desarrollado por medio de adición de informaciones de la lectura realizada.
			hiper-Tema 4: Entretanto, fruto de algumas mudanças, como os avanços técnicos da tipografia e da tradicional atividade de ensinar carregada pelo professor, surge e se consolida, tornando mais frequente no ensino, um novo tipo de texto: o didático.	Presenta las especificidades del texto didáctico.	el hiper-Tema 4 logra se desarrollado por medio de adición de informaciones.
			hiper-Tema 5: Na seção 1.3, Márcia Maria Cappellano apresenta a definição de textos para vários autores, como Ladevèze (1993), Núñez e Teso (1996), que levam em conta os aspectos extratextuais (enunciativos).	Recurre a la autora del texto-fuente para presentar la definición de texo.	el hiper-Tema 5 logra se desarrollado por medio de adición de informaciones.
			hiper-Tema 6: O subitem 1.4 dedica-se às propriedades textuais, necessárias e indispensáveis à caracterização de um texto: coesão, coerência, precisão, clareza e argumentatividade.	Recurre al texto-fuente para presentar las propiedades textuales	el hiper-Tema 6 logra se desarrollado por medio de adición de informaciones.
			hiper-Tema 7: Na sequência, em 1.5, a autora dedica-se às marcas tipológicas das propriedades descritas no subitem anterior.	Recurre al texto-fuente para presentar las marcas tipológicas de las propiedades textuales.	el hiper-Tema 7 logra se desarrollado por medio de adición de informaciones.
			hiper-Tema 8: Finalizando o capítulo, o tópico 1.6 – A diagramação como uma propriedade externa do texto didático escrito – versa sobre a relação entre o gênero textual investigado – veiculado na forma escrita – e o canal físico que lhe serve de suporte e que é o meio através do qual o interlocutor entrará em contato com ele.	Recurre al texto-fuente para presentar el rol de propiedades externas como soporte para la definición de géneros.	el hiper-Tema 8 logra se desarrollado por medio de adición de informaciones.
			hiper-Tema 9: O designer do livro deve programar a configuração da página, a classe e o tipo da fonte, a extensão das margens, a paginação, o espaçamento entre as linhas, a colocação dos títulos e subtítulos, a inserção das ilustrações.	Ejemplifica el rol de la diagramación de los textos en la interpretación del discurso escrito.	el hiper-Tema 9 logra se desarrollado por medio de adición de informaciones.
			hiper-Tema 10: Um dado bastante moderno que o texto traz é que o contato com os meios eletrônicos modificou as exigências do leitor no que se refere à diagramação	Opina sobre información presente en el texto-fuente: tecnología y diagramación.	el hiper-Tema 10 logra se desarrollado por medio de adición de informaciones.
			hiper-Tema 11: Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores, sejam eles de nível básico, fundamental, médio ou superior.	Evalúa el texto-fuente leído por medio de opinión.	el hiper-Tema 11 es todo el último párrafo.

Los macro-Temas identificados en el Subconjunto D2 están dispuestos en el cuadro 106:

Cuadro 106. macro-Temas en los textos del Subconjunto D2

macro-Temas	AV1B	Resenha
	AV2B	A constante metamorfose do Homem na Poética de Herberto Helder
	AV3B	TRÊS TESOUROS PERDIDOS – MACHADO DE ASSIS
	AV4B	Resenha Português
	AV5B	OYARCE, Tania Torres. El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora azul. Lexis, Vol XLI (1), 2017, p. 181 – 202.

El Subconjunto D2 presenta una variedad de macro-Temas, los cuales comprenden la presentación del título del texto-fuente o la presentación de la tarea de escritura, aunque de forma parcial, según el género o el encargo solicitado, como podemos reconocer en los usos de los términos "*Resenha*" o "*Resenha Português*". El texto AV5B presenta como macro-Tema la referencia bibliográfica completa del texto reseñado.

A su vez, en los hiper-Temas identificados en los textos podemos apreciar cómo los estudiantes comprenden el texto-fuente al mismo tiempo en que también se hace evidente cómo logran reorganizar este contenido como informaciones relevantes para sus tareas de escritura:

Cuadro 107. hiper-Temas identificados en el Subconjunto D2

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
10 de 11	AV1B	O subitem 1.4 dedica-se às propriedades textuais, necessárias e indispensáveis à caracterização de um texto: coesão, coerência, precisão, clareza e argumentatividade. A *coesão* garante basicamente os enlaces de sequenciação das estruturas linguísticas, de repetição e de substituição, sendo uma propriedade de natureza sintática. De natureza conceitual, cognitiva e pragmática, a *coerência* cobre "a realização das operações coesivas e a pertinência da construção do sentido no nível macro das relações intratextuais, no nível das relações intertextuais, bem como do texto com o conhecimento de mundo". Na interação comunicativa, a *argumentatividade* dimensiona "as condições de atuação sobre o interlocutor na obtenção de sua adesão ao dito e ao não-dito". Por fim, a *precisão* e a *clareza*, propriedades interdependentes, garantem o rigor da linguagem e a adequação do texto a seus objetivos e a seu interlocutor (p. 23).	Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores, sejam eles de nível básico, fundamental, médio ou superior.
7 de 7	AV2B	Na poética de Herberto Helder, o Homem raramente é retratado em sua descrição dicionarizada, como "um ser humano, que pertence à mais evoluída espécie animal, de alto nível de raciocínio e capaz de falar" (CALDAS AULETE, 2004). O corpo humano também não é representado como o modelo padrão que temos em nossas mentes, feito de pele, carne, sangue, osso e órgãos. Segundo BEZERRA (2000, p.2), "corpo em Helder não é um amontoado de impulsos nervosos, e sim a porta por onde é externada a inspiração"	
12 de 14	AV3B	No final do conto o narrador expressa seu ponto de vista em relação ao pensamento do protagonista que assumi que na verdade o maior dos seus "tesouros perdidos" é o dinheiro, ao dizer que: "Nesse último ponto, o doido tem razão, e parece ser um doido com juízo". Isso demonstra outra grande ironia de Machado ao criticar o modelo de sociedade capitalista em que vivia.	O narrador além de narrar as ações das personagens, demonstra também seus sentimentos, como "o apetite que levava", "agitado por uma interna aflição", "uma voz alterada", "ficou por alguns instantes pensativo", "pensava sonhar", "desesperado, fora de si", "estava louco", etc. (...)
5 de 5	AV4B	Ao longo do capítulo, há tabelas com exemplos detalhados dos segmentos de texto em Medicina e Linguística. Essas tabelas comparativas são didáticas e mostram o uso mais recorrente, a ordem e o tipo de estruturação dos segmentos em cada área, além de destacar o tipo de resumo, autônomo ou dependente, que cada estudo utiliza com maior frequência. A leitura atenta fornece ao leitor um modelo para a área de humanas e saúde, mas, considerando que o texto é destinado a qualquer aluno, acho que deve haver exemplos de outras áreas, como a de exatas, uma vez que é um campo de pesquisa que muitas vezes revela estudos de interesse da sociedade acadêmica e pode ter características específicas que merecem atenção. Em geral, o capítulo é muito claro e objetivo e cumpre a função de orientar os alunos que iniciam seu contato com essa estrutura textual.	
6 de 6	AV5B	Na introdução, a autora faz um apanhado teórico dos conceitos que utilizará ao longo do artigo. Ela cita o *duelo* de Freud, o fantasma da *nação cercada* de Juan Carlos Ubilluz, o mito do *eterno retorno* de Guy Debord e o mito do *progesso* de Walter Benjamin. Contudo, os conceitos ainda não são definidos, somente rapidamente associados às obras de maneira sistemática, a fim de deixar explícita a tese de Oyarce: tanto em *Rosa Cuchillo* quanto em *La hora azul* os protagonistas passam por jornadas individuais de duelo que culminam na reprodução do fantasma da nação cercada. A objetividade e clareza da introdução, com a explicitação dos conceitos, da tese e da maneira como o artigo está organizado, facilitam a leitura e permitem que o leitor se localize facilmente no artigo.	

En los hiper-Temas identificados como logrados se presentan fragmentos de los textos en que el desarrollo de las informaciones está organizado y conforma un párrafo, tal como en los ejemplos:

> AV2B: A partir desses e de vários outros fragmentos presentes em seus poemas, podemos perceber que um dos elementos mais recorrentes na obra de Herberto Helder é o corpo. *Nas palavras de GUEDES (1979), ele é o "mais poderoso e energético elemento da poesia herbertiana [...] lugar de confluência e irradiação de forças orgânicas e mentais." Para ela, "será bom observar que não estamos em presença de um universo poético antropocêntrico, mas corpocêntrico."*
>
> AV4B: O capítulo publicado por Isabel Otañi apresenta uma descrição das características retóricas e lingüísticas que caracterizam o resumo ou *abstract* de artigo de pesquisa em espanhol. *No campo acadêmico, o conhecimento e domínio dessa estrutura textual é bastante necessário, pois antecipa o conteúdo do artigo e influencia a decisão do público em relação à leitura do trabalho original.*

El desarrollo de los hiper-Temas se vincula con la organización de los párrafos, lo que demuestra la selección y la articulación de informaciones extraídas del texto-fuente para el cumplimiento de la tarea de escritura. Siendo este el objetivo principal de los textos evaluados, atender al propósito académico de referenciar contenidos y demostrar su comprensión, el acúmulo de informaciones también se hace presente en los textos del Subconjunto D2, aunque el número de ocurrencias sea menor con relación a los textos en ELE analizados. Para los casos observados, textos AV1B y AV3B, la dificultad identificada está en expandir las informaciones presentadas y conformar párrafos cuya estructura hiper-Tema e hiper-Nuevo sea visible:

> AV1B: *Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores, sejam eles de nível básico, fundamental, médio ou superior.*
>
> AV3B: *O narrador além de narrar as ações das personagens, demonstra também seus sentimentos, como "o apetite que levava", "agitado por uma interna aflição", "uma voz alterada", "ficou por alguns instantes pensativo", "pensava sonhar", "desesperado, fora de si", "estava louco", etc.*

Los análisis de los textos pertenecientes al Subconjunto D2 demuestran que la preocupación por acercarse al género solicitado por la tarea de escritura se mantiene. En nuestro enfoque en la organización textual general de los textos, macro-Temas e hiper-Temas en portugués como L1-LM se diferencian de los datos observados en el Subconjunto D1 en términos de sus logros. En un análisis

general, es posible afirmar que, pese a los pocos casos no logrados que hemos podido identificar, los estudiantes poseen un mejor grado de dominio de la organización textual.

Para el Subconjunto D2, corrobora al acercamiento al género académico requerido por las tareas de escritura recolectadas la presencia de rasgos estructurales de los informes de lectura representados por los textos AV2B y AV3B, aunque contengan también etapas de evaluación, interpretación y opinión sobre los textos-fuente. En cuanto a los rasgos de las reseñas identificadas en los textos AV1B, AV4B y AV5B, en todos estos casos estas producciones están configuradas a modo de presentar, referenciar y evaluar el contenido del texto-fuente. La presencia de referencias bibliográficas previas o posteriores a los macro-Temas también garantizan el desarrollo de estas tareas como concernientes a las expectativas generadas por cada uno de los textos.

En cuanto a la presencia de macro-Nuevos e hiper-Nuevos, los cuales consolidan las informaciones presentes, señalando el punto del texto desde el cual pueden derivar otras discusiones o alcances en una siguiente etapa del texto, en el Subconjunto D2 están presentes, aunque de forma incipiente. Sus características parecen ser resultantes de la variedad de textos recolectados, según sus variadas formas de responder a la tarea de escritura encargada. En el cuadro a continuación sistematizamos los ejemplos encontrados:

Cuadro 108. macro-Nuevos e hiper-Nuevos en el Subconjunto D2

Texto	hiper-Nuevo	macro-Nuevo
AV1B	Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores, sejam eles de nível básico, fundamental, médio ou superior.	
AV3B	Em "Três Tesouros Perdidos", cujo tema é o adultério, Machado de Assis consegue de forma concisa, precisa e breve dispor os ingredientes necessários para incentivar o leitor a continuar sua leitura, causando assim um efeito singular.	Sem sombra de dúvidas, este primeiro conto escrito por Machado abriu com "chave de ouro" uma série de outros tantos contos que seriam escritos por esse inigualável autor.
AV4B	Por fim, Isabel Otañi atinge o objetivo de caracterizar e detalhar a estrutura textual do resumo ou *abstract* de forma simples e objetiva, com uma linguagem e uma didática acessível a todos os alunos, o que faz do trabalho uma referência para os estudos iniciais sobre resumo.	
AV5B		A forma didática e clara com que a autora escreve facilita o entendimento, no entanto, não se recomenda a leitura para público não especializado, uma vez que é necessário ter um mínimo de conhecimento prévio sobre as obras, a literatura peruana e os teóricos citados para compreender as associações feitas por Oyarce neste artigo.

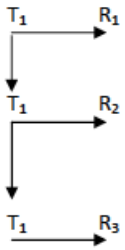
Además de la organización lógico-discursiva, describimos en los cuadros siguientes la progresión temática de los textos en las etapas de presentación del texto-fuente y cierre/conclusión o evaluación final.

Cuadro 109. Progresión temática en la presentación del texto-fuente - Subconjunto D2

Texto	**Tema**		**Rema**	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV3B	Dentre as inúmeras obras de Machado		nominal: se enccontra	"Três Tesouros Perdidos", primeiro conto escrito
	quando	(ele)	verbal: tinha	apenas dezenove anos
			verbal: foi publicado	originalmente em "A Marmota", em 5 de janeiro de 1858
	e mesmo		nominal: sendo	de um momento inicial de sua carreira literária
			verbal: podemos perceber	que
		o autor já	verbal: possuia	uma profunda visão crítica da sociedade da qual pertencia

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV5B		O artigo "El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora Azul", publicado no volume XLI da revista peruana de estudos linguísticos e literários "Lexis"	nominal: traz	uma perspectiva de leitura das duas obras citadas no título com base em conceitos definidos por Sigmund Freud, Juan Carlos Ubilluz, Guy Debord e Walter Benjamin
		A autora, Tania Torres Oyarce,	nominal: é	uma importante hispanista e tem trabalhos publicados sobretudo na área de literatura andina
		Seu foco principal	nominal: é	a literatura produzida sobre o período do conflito armado interno peruano (1980 – 2000),
	principalmente as obras que		verbal: tratam	da violência contra a mulher durante esse momento da história do Peru
		O artigo	nominal: está	dividido em quatro partes: introdução, *El processo de duelo: la búsqueda del familiar perdido, El tempo mítico y los alcances sociales del duelo* e conclusão

La progresión temática en la presentación del texto-fuente en los textos del Subconjunto D2 es variable. Hemos podido identificar movimientos tema-rema en zigzag, cuya complementariedad de informaciones queda en evidencia, al mismo tiempo en que los textos también revelan patrones de tema constante, tal como hemos ejemplificado con los textos AV3B y AV5B. Para estos casos, la reiteración del mismo tema (Paredes, 2011: 51) se articula por medio del léxico de manera correferencial.



Dicho patrón de configuración tema-rema se repite en los análisis del cierre de la tarea de escritura:

Cuadro 110.Progresión temática en el cierre de la tarea de escritura – Subconjunto D2

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV3B	Em "Três Tesouros Perdidos", cujo tema		nominal: é	o adultério
		Machado de Assis	verbal: consegue	de forma concisa, precisa e breve dispor os ingredientes necessários para incentivar o leitor a continuar sua leitura causando assim um efeito singular
	Através dele		verbal: percebemos	algumas das idéias críticas que o autor já possuía a respeito do modo de vida da burguesia, em busca de dinheiro e poder, apesar da pouca idade
		que (Machado de Assis)	verbal: possuía	quando o escreveu
	Sem sombra de dúvidas, este primeiro conto escrito por Machado		verbal: abriu	com "chave de ouro" uma série de outros tantos contos
		que(contos)	verbal: seriam escritos	por esse inigualável autor.

Texto	Tema		Rema	
	Tema marcado	Tema no marcado	Proceso	Atributo
AV5B		O artigo	nominal: é	muito bem escrito e
		(o artigo)	verbal: traz	uma contribuição interessante para a leitura das duas obras bem como para a análise do cenário contemporâneo da literatura peruana e suas tendências
		A forma didática e clara com que a autora	verbal: escreve	facilita o entendimento,
	no entanto, não		verbal: se recomenda	a leitura para público não especializado
	uma vez que		nominal: é	necessário ter um mínimo de conhecimento prévio sobre as obras, a literatura peruana e os teóricos citados para
		(o público não especializado)	verbal: comprender	as associações feitas por Oyarce neste artigo.

Los textos AV3B y AV5B evalúan el texto-fuente, aunque respondan a la escritura de géneros académicos distintos –informe de lectura y reseña, respectivamente. La configuración de un patrón de tema constante en estas producciones demuestra cómo la elección de los recursos léxicos apoyan el proceso de referenciación y garantizan un nivel de dominio del contenido evaluado –el objeto es definido desde el hiper-Tema y las opiniones emitidas se centran solamente en el aspecto seleccionado.

6.4.3 Significados interpersonales: recursos para la representación de la proyección

Tras la sistematización de las características de la progresión temática-remática de los textos del Subconjunto D2, procedemos a continuación al análisis de los recursos lingüísticos empleados para la proyección de voces autorales en las tareas de escritura analizadas.

Cuadro 111. La proyección de voces autorales – Subconjunto D2

Tipo	Elemento proyectante	Número de ocurrencias	Ejemplo
Complejo oracional sin agente	Proceso verbal	2	*AV4B: ...aborda-se a Variabilidad de las clases* *AV5B: não se recomenda a leitura...*
Complejo oracional sin agente	Proceso mental / relacional	7	*AV2B: Porém, não há como não perceber...* *AV2B: Portanto, não há um limite...* *AV2B: É importante observar que...* *AV4B: Há referências à extensão média dos textos...* *AV4B: Há tabelas com exemplos detalhados...* *AV5B: é necessário ter um mínimo de conhecimento* *AV5B: aqui também há uma ênfase...*
Complejo oracional con agente	Proceso verbal	52	*AV1B: O subitem 1.4 dedica-se às propriedades...* *AV1B: A autora dedica-se...* *AV2B: Percebemos que todo corpo sofre transformações...* *AV3B: É narrada a história de um personagem* *AV3B: O clímax da história se dá quando..* *AV3B: Através dele, ficamos sabendo...* *AV4B: A seção três discute..* *AV4B: Isabel Otañi atinge o objetivo...* *AV5B: O artigo "El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora Azul", publicado no volume XLI da revista peruana de estudos linguísticos e literários "Lexis" traz uma perspectiva de leitura das duas obras citadas no título com base em conceitos*
Complejo oracional con agente	Proceso mental / relacional	20	*AV1B: O objetivo do texto científico é validar ou não o conhecimento...* *AV2B: Até mesmo o eu-lírico é transfigurado...* *AV3B:Dentre as inúmeras obras de Machado, se encontra Três Tesouros Perdidos...* *AV4B: Essas tabelas são didáticas e...* *AV4B: O capítulo é muito claro e...* *AV5B: A autora, Tania Torres Oyarce, é uma importante hispanista*

			AV5B: O artigo está dividido em quatro partes...
Modalizadores	Adjunto modal	11	*AV1B: O designer do libro deve considerar… deve diagramar…* *AV1B: Um dado bastante moderno do livro* *AV2B: O corpo pode se transformar...* *AV2B: ...podemos perceber que...*
Nominalización	Participantes	9	*AV1B: A busca da realização é componente necessariamente presente.* *AV1B: O ensinar não é uma finalidade...* *AV1B: O alcance dos objetivos do texto depende da...* *AV1B: A definição adotada pelo presente texto está situada na ...* *AV1B: A diagramação passa a ser considerada...* *AV5B: A objetividade e clareza da introdução…* *AV5B: Essa retomada da teoria foi além...* *AV5B: as associações feitas por Oyarce...*

Los datos presentados en el Cuadro 111 revelan que la proyección de voces autorales en los textos del Subconjunto D2 se realiza preferentemente a través de complejos oracionales con agente, en procesos verbales o mentales/relacionales. En estos textos, la tendencia es destacar el autor del texto-fuente o el texto-fuente en sí mismo en el proceso de referenciación de estas figuras como agentes en las proposiciones elaboradas por los estudiantes.

El efecto de la elección de procesos verbales y mentales/referenciales en la referenciación de las voces autorales en los textos es fundamentalmente la atribución de autoría, siendo que los estudiantes actúan solamente traspasando la información retirada desde el texto-fuente en su producción escrita. En este proceso, dejan a cargo de los autores del texto-fuente (o del mismo texto-fuente) la responsabilidad de los "dichos", y el establecimiento de proposiciones válidas en términos de credibilidad (a partir de la explicitación de su fuente), generalización o relevancia (Hood, 2010: 128-129).

Al referirse al texto-fuente o a sus autores como los responsables por las informaciones recopiladas en estos informes, los estudiantes también buscan apoyo en los recursos de modalización identificados en los análisis. Pese a no ser estos recursos frecuentes en los textos del Subconjunto D2, es posible

constatar que estas producciones logran mantener cierta distancia del texto-fuente, al realizar una evaluación indirecta durante la exposición de los contenidos reproducidos. De esta forma, los estudiantes no necesitan demostrar certezas ni compromiso en relación con la interpretación de las informaciones leídas.

En los datos analizados en el Subconjunto D2, los estudiantes prefieren emplear en sus producciones escritas en PLM verbos relacionados con "procesos de comportamiento". La principal función de estos verbos se relaciona con introducir el contenido dicho por otro en una configuración que incluye un actuante (el texto, la revista, el autor) y una verbalización (Moyano, 2015: 158). Algunos ejemplos recopilados de nuestro corpus son:

Cuadro 112.Realización de la proyección en el subconjunto D2

Procesos comportamentales	Procesos relacionales
apresentar - consolidar - dedicar - garantir - solicitar - pretender - versar	*ser - estar - surgir*

Podemos observar que las elecciones desde el estrato léxico-gramatical de los recursos de proyección en los textos del Subconjunto D2 se centran en los contenidos del texto-fuente, los incorporan por medio de procesos de interpretación de la lectura y reportan las informaciones atribuyéndolas, en general, a su origen. Los procesos de comportamiento identificados en estas tareas de escritura de informes de lectura garantizan la "representación de una representación lingüística", según Halliday (1994: 250), la cual se acerca a la convención de un registro académico. A diferencia del subconjunto D1, no hay casos de procesos verbales, es decir, la referencia a un actuante –texto o autor– con un rol *sayer*. Los textos en PLM revelan un control sobre el "reporte informativo" que se intenta plasmar en los textos producidos, alejándolos del registro oral a partir del empleo de una variedad de recursos de proyección más cercana a la descripción de Moyano (2015): actuante + verbalización.

En cuanto las posibilidades para la realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto D2, hemos identificado los siguientes procesos:

Cuadro 113. Ocurrencias de los procesos de realización de la heteroglosia discursiva en el Subconjunto D2

heteroglosia discursiva	contracción	refutación	rechazo /negación	0
			contra-expectativa	11
		proclamación	acuerdo	14
			pronunciamiento	36
			respaldo	33
	expansión	consideración	cita/reconocimiento	41
		atribución	contenido/distancia	6

Los procesos de proyección de mayor frecuencia en este Subconjunto D2, pronunciamiento y reconocimiento, muestran los intentos de los estudiantes en PLM de equilibrar sus posturas entre el alineamiento de sus voces con otras voces (el texto-fuente), asumiéndolas como académicamente válidas, de mayor competencia, y la presentación de sus posturas personales en referenciación al contenido leído:

> AV1B: *Segundo La Taille (1990), o texto escrito – textos sagrados, científicos, literários, históricos, filosóficos – era mais que um recurso privilegiado no ensino. Era, senão, sua própria fonte. Enquanto o professor era o mediador entre o aluno e o conhecimento.*
>
> *Entretanto, fruto de algumas mudanças, como os avanços técnicos da tipografia e da tradicional atividade de ensinar carregada pelo professor, surge e se consolida, tornando mais frequente no ensino, um novo tipo de texto: o didático. Neste tipo de texto, a busca da realização do ensinar é componente necessariamente presente. Ao contrário de no texto literário, onde o ensinar não é obrigatoriamente uma finalidade. Enquanto o objetivo do texto científico, construído em seus diferentes gêneros a partir de uma linguagem denotativa ou unívoca, é validar ou não, de forma intersubjetiva, o conhecimento produzido. (...)*
>
> AV1B: *Na sequência, em 1.5, a autora dedica-se às marcas tipológicas das propriedades descritas no subitem anterior. Como o texto didático tem como dimensão básica diferenciadora o ensinar, essas propriedades aparecem nesse tipo de texto de forma e em graus específicos. Algumas características são citadas: "frequência de conectivos, localizações de tempo e de espaço bem-marcadas e pouca presença de marcadores remissivos" (Votre e Silva – 1988), "alta incidência de nominalizações e de elementos substituidores, léxico abstrato de alta polissemia, estruturação sintática com frases do verbo 'ser', diversidade sintática de elementos definidores" (Laparra – 1991). Para Orlandi, o discurso pedagógico é autoritário, um discurso cujo objetivo é eliminar a reversibilidade na relação dos interlocutores. Indica como características, portanto, a nominalização e a frase com verbo 'ser' como base.*
>
> AV2B: *Na poética de Herberto Helder, o Homem raramente é retratado em sua descrição dicionarizada, como "um ser humano, que pertence à mais evoluída espécie animal, de alto nível de raciocínio e capaz de falar" (CALDAS AULETE, 2004). O corpo humano também não é representado como o modelo padrão que temos em nossas mentes, feito de pele, carne, sangue, osso e órgãos.*

Segundo BEZERRA (2000, p.2), *"corpo em Helder não é um amontoado de impulsos nervosos, e sim a porta por onde é externada a inspiração".*

Para complementar la impresión de veracidad en la referenciación de los contenidos en un texto académico, en el Subconjunto D2 los estudiantes seleccionan también otras formas de proyección de voces en sus producciones, a saber, a) modalizaciones, con o sin referencia a la fuente de proyección; b) citas textuales y c) nominalizaciones, entre las cuales se observa la presencia de metáforas gramaticales.

a) Modalizaciones

En el Subconjunto D2, la referencia a los contenidos del texto-fuente por medio de recursos de modalización en PLM se da por medio de los siguientes procesos:

- Verbos *poder* o *dever* en locuciones verbales:

  AV1B: *é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores*

  AV1B: *O designer do livro deve programar a configuração da página... Além disso, deve diagramar a página e conferir ao veículo gráfico a configuração apropriada à natureza e aos objetivos do texto e às restrições do mercado*

  AV2B: *A partir desses e de vários outros fragmentos presentes em seus poemas, podemos perceber que um dos elementos mais recorrentes na obra de Herberto Helder é o corpo*

  AV2B: *...o corpo pode se transformar desde em um esplendoroso espelho...*

  AV4B: *acho que deve haver exemplos de outras áreas, como a de exatas, uma vez que é um campo de pesquisa que muitas vezes revela estudos de interesse da sociedade acadêmica e pode ter características específicas que merecem atenção*

  AV5B: *a autora defende que a personagem passa por um movimento de duelo porque, mesmo morrendo por causa da morte do filho, o que poderia caracterizar um quadro de melancolia*

- Circunstancia de ángulo

  AV1B: *Segundo La Taille (1990), o texto escrito – textos sagrados, científicos, literários, históricos, filosóficos – era mais que um recurso privilegiado no ensino*

  AV1B: *Para Orlandi, o discurso pedagógico é autoritário*

AV1B: *Segundo Widdowson (1991), a interpretação do discurso escrito envolve necessariamente o processamento de elementos não-verbais*

AV2B: *Para alguns estudiosos da obra de Herberto Helder, como João Décio (1971), esse processo de transfiguração do corpo, possui um sentido plástico*

AV2B: *Portanto, não há um limite para essa metamorfização, já que para Helder, o corpo pode se transformar desde em um esplendoroso espelho:*

AV2B: *Para ela, "será bom observar que não estamos em presença de um universo poético antropocêntrico, mas corpocêntrico."*

AV5B: *Em Rosa Cuchillo, a autora defende que a personagem passa por um movimento de duelo porque, mesmo morrendo por causa da morte do filho, o que poderia caracterizar um quadro de melancolia...*

- Complejos oracionales sin agente

AV2B: *Porém, não há como não perceber nesse processo realizado pelo poeta, uma intensa significação de mudança, transformação e principalmente de metamorfose.*

AV2B: *Portanto, não há um limite para essa metamorfização, já que para Helder, o corpo pode se transformar desde em um esplendoroso espelho:*

AV4B*: Ao longo do capítulo, há tabelas com exemplos detalhados dos segmentos de texto em Medicina e Lingüística*

AV4B: *Ainda dentro desta parte, aborda-se a Variabilidad de las clases textuales, cujo foco está nas necessidades comunicativas de sociedades e falantes,*

AV4B: *Há referências à extensão média dos textos, aos segmentos textuais típicos, ao tipo de estruturação, ao caráter autônomo ou dependente e termina com uma síntese das características retórico-textuais dos resumos de ambas as disciplinas*

Las elecciones de los estudiantes para la realización gramatical de la proyección en los informes de lectura analizados nos permiten observar su esfuerzo por distanciarse del texto-fuente para referenciarlos de modo "académico", minimizando riesgos de presentar proposiciones inconsistentes con el contenido interpretado a partir de su lectura.

b) Citas directas

Las citas directas están marcadas por el uso de comillas que proyectan las informaciones recopiladas desde el texto-fuente. En el Subconjunto D2, las citas directas aparecen en la referenciación de extractos del texto-fuente, como en los ejemplos a continuación:

AV1B: *Entretanto, por opção epistemológica e metodológica, a definição adotada pelo presente texto está situada na "relação entre o produto textual e as condições de produção, isto é, entre produto textual e situação/condições de enunciação*" (p. 22).

AV1B: *De natureza conceitual, cognitiva e pragmática, a coerência cobre "a realização das operações coesivas e a pertinência da construção do sentido no nível macro das relações intratextuais, no nível das relações intertextuais, bem como do texto com o conhecimento de mundo*".

AV2B: *Portanto, não há um limite para essa metamorfização, já que para Helder, o corpo pode se transformar desde em um esplendoroso espelho: "Todo corpo é um espelho torrencial com as fibras/dentro das grutas. Cobra." (HELDER, 1981, p.547)*

AV3B: *"Três Tesouros Perdidos" apresenta um narrador em terceira pessoa que introduz informações importantes para o entendimento do conto e que não constam nos diálogos das personagens. Através dele ficamos sabendo a hora em que ocorrem os fatos, como por exemplo em "Uma tarde, eram quatro horas [...]", "No dia seguinte, pelas onze horas da manhã [...]" e somos situados no tempo, "Hoje, quando alguém o visita [...]".*

Los textos AV4B y AV5B, pese a que no presentan citas directas, utilizan el recurso de la fuente en itálico para títulos o términos en lengua extranjera extraídos desde el texto-fuente:

AV4B: En seguida, contextualiza o gênero e sua importância nos centros educacionais. Para preparar o leitor iniciante no assunto, uma seção inicial é apresentada em Qué son las clases textuales?

AV5B: O artigo está dividido em quatro partes: introdução, El processo de duelo: la búsqueda del familiar perdido, El tempo mítico y los alcances sociales del duelo e conclusão

c) Nominalizaciones

Las nominalizaciones identificadas en las reseñas del Subconjunto D2 en el texto AV1B configuran metáforas gramaticales:

AV1B: *Neste tipo de texto, <u>a busca da realização</u> do ensinar é componente necessariamente presente. Ao contrário de no texto literário, onde o ensinar não é obrigatoriamente uma finalidade*
<u>a definição adotada</u> pelo presente texto está situada na "relação entre o produto textual e as condições de produção
Segundo Widdowson (1991), <u>a interpretação do discurso escrito</u> envolve necessariamente o processamento de elementos não-verbais e o reconhecimento de sua relação com o texto verbal, pois esses elementos estão incorporados ao sistema textual.

Las nominalizaciones identificadas en el texto AV5B funcionan, por su parte, como recurso de referenciación:

> AV5B: *Essa retomada da teoria foi redundante e dispensável, uma vez que tudo o que foi recuperado já havia sido repetido exaustivamente na introdução e nos dois capítulos de desenvolvimento...*
> *...no entanto, não se recomenda a leitura para público não especializado, uma vez que é necessário ter um mínimo de conhecimento prévio sobre as obras, a literatura peruana e os teóricos citados para compreender as associações feitas por Oyarce neste artigo.*

En los textos analizados, las nominalizaciones identificadas refuerzan la orientación monoglósica de las proposiciones en las cuales se realizan. Adicionalmente, tienen como efecto retórico reafirmar contenidos y garantizar su valor de "verdad", mayor grado de abstracción y objetividad en las tareas de escritura.

En un intento por lograr la objetividad del registro académico, los textos del Subconjunto D2 mezclan la presencia y el distanciamiento de sus productores, según las estrategias de modalización, citas textuales y nominalización identificadas. Es así como los estudiantes brasileños imprimen en sus producciones en L1/LM sus evaluaciones también en primera persona del contenido leído en el texto-fuente, tal como identificamos en los siguientes ejemplos:

> AV1B: *É importante observar que, ainda que muito elaborada, a diagramação não pode chamar a atenção sobre si, exceto em contextos em que ela é o próprio alvo. (...) Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características...*
>
> AV2B: *A partir desses e de vários outros fragmentos presentes em seus poemas, podemos perceber que um dos elementos mais recorrentes na obra de Herberto Helder é o corpo (...) Para alguns estudiosos da obra de Herberto Helder, como João Décio (1971), esse processo de transfiguração do corpo, possui um sentido plástico que passa por vários níveis, como a metáfora, o símbolo e a comparação. Porém, não há como não perceber nesse processo realizado pelo poeta, uma intensa significação de mudança, transformação e principalmente de metamorfose, que vão muito além de uma simples metáfora ou de uma comparação.*
>
> AV4B: *A leitura atenta fornece ao leitor um modelo para a área de humanas e saúde, mas, considerando que o texto é destinado a qualquer aluno, acho que deve haver exemplos de outras áreas, como a de exatas, uma vez que é um campo de pesquisa que muitas vezes revela estudos de interesse da sociedade acadêmica e pode ter características específicas que merecem atenção. Em geral, o capítulo é muito claro e objetivo e cumpre a função de orientar os alunos que iniciam seu contato com essa estrutura textual.*

Los movimientos de objetividad-subjetividad presentes en estos casos dictan la tónica de los textos académicos analizados. Entre la emisión de opiniones y evaluaciones sobre el contenido leído en la realización de las tareas solicitadas por los profesores, los estudiantes se acercan al registro académico, pero no pierden de vista que su producción será considerada si es capaz de demostrar los contenidos aprendidos con la lectura de determinado texto-fuente.

7. Resultados: de análisis comparativos a una propuesta de descripción de la biliteracidad avanzada español-portugués

En este apartado presentamos los resultados de los análisis de los subconjuntos de textos en los cuales nos enfocamos en los capítulos anteriores con el fin de relacionarlos con las preguntas de investigación planteadas para el desarrollo del presente estudio.

7.1 Subconjuntos de textos A1 y A2

Los textos analizados en los subconjuntos A1 y A2 fueron producidos por nueve estudiantes en asignaturas distintas, dictadas en PLE (subconjunto A1) y en EL1 (subconjunto A2) en el contexto universitario chileno. Estas asignaturas se situaban en los niveles centrales de la malla curricular y, en el caso de la LE, exigían un nivel intermedio de dominio para las actividades de comprensión y producción. La producción de textos académicos, reseñas e informes de lectura, conforme los datos recopilados, revela que sus autores siguen rutas semejantes en su proceso de escritura, en cuanto a:

a) Organización lógico-discursiva: la determinación de macro-Temas no es una tarea resuelta en la producción de géneros académicos en estos subconjuntos. En las muestras, los ocho estudiantes se proponen responder al encargo de escritura con el cual se les evaluará. La preocupación principal radica en la reproducción del contenido leído enmarcada en el género solicitado por el profesor. Esto se puede constatar a partir de los títulos de las producciones, ya que tienden a explicitar el género de la tarea que se desarrollará. A su vez, el número de hiper-Temas logrados es bastante variable en cada subconjunto, con una pequeña diferencia entre su conformación en L1 y en LE, tal como se presenta en la siguiente tabla comparativa:

Tabla 1. Comparación de los hiper-Temas en los textos – Subconjuntos A1 y A2

Subconjunto A1 - PLE	hiper-Temas construidos	hiper-Temas logrados	% hiper-Temas logrados	Subconjunto A2 -Español L1	hiper-Temas construidos	hiper-Temas logrados	% hiper-Temas logrados
INT1C	4	2	50%	INT1C	4	4	100%
INT2C	7	2	29%	INT2C	3	2	67%
INT3C	3	0	0%	INT3C	3	0	0%
INT4C	2	2	100%	INT4C	5	5	100%
INT5C	4	3	75%	INT5C	3	0	0%
INT6C	3	1	33%	INT6C	3	1	33%
INT7C	8	3	38%	INT7C	8	3	38%
INT8C	8	8	100%	INT8C	6	2	33%

Los hiper-Nuevos y macro-Nuevos no son frecuentes en ambos subconjuntos de textos. Hemos identificado más intentos de construcción de macro-Nuevos en el subconjunto A2 (textos en EL1), mientras que los textos en PLE en el subconjunto A1 presentan más intentos de construcción de hiper-Nuevos.

Tabla 2. hiper-Nuevos y macro-Nuevos de los Subconjuntos A1 y A2

	hiper-Nuevos	**macro-Nuevos**	**hiper-Nuevos**	**macro-Nuevos**
INT1C				
INT2C				
INT3C				
INT4C				
INT5C				
INT6C				
INT7C				
INT8C				
	A1		**A2**	

b) Progresión temática: las interrelaciones entre Temas y Remas en los dos subconjuntos analizados muestran que los productores de los géneros académicos intentan conectar las informaciones con más o menos éxito. La presentación de información desde datos conocidos a datos nuevos, en zigzag, resulta en textos con mejor nivel de desarrollo. En cambio, la presentación de informaciones sin que se reformulen datos conocidos en nuevas secuencias representaría textos con menor nivel de desarrollo –aproximadamente el 30% de las muestras en los subconjuntos A1 y A2. En estos casos, las producciones de textos parecen localizar y

reportar el contenido del texto-fuente sin un mayor intento de elaboración, es decir, sin que se relacionen entre sí ni que demuestren articulación en el texto como un todo.

c) Proyección de las voces autorales: la realización de la proyección en los géneros académicos en español L1 y en portugués LE se manifiesta por la selección de recursos que indican respaldo y reconocimiento de la voz del autor del texto-fuente. La preferencia de los estudiantes es por explicitar el origen de las informaciones presentadas por medio de la voz del autor del texto-fuente en complejos oracionales con agente (el autor o el texto) en procesos verbales. Sistematizamos esta tendencia en los dos subconjuntos analizados en los gráficos a continuación:

Gráfico 1. Proyección de voces autorales – Subconjunto A1

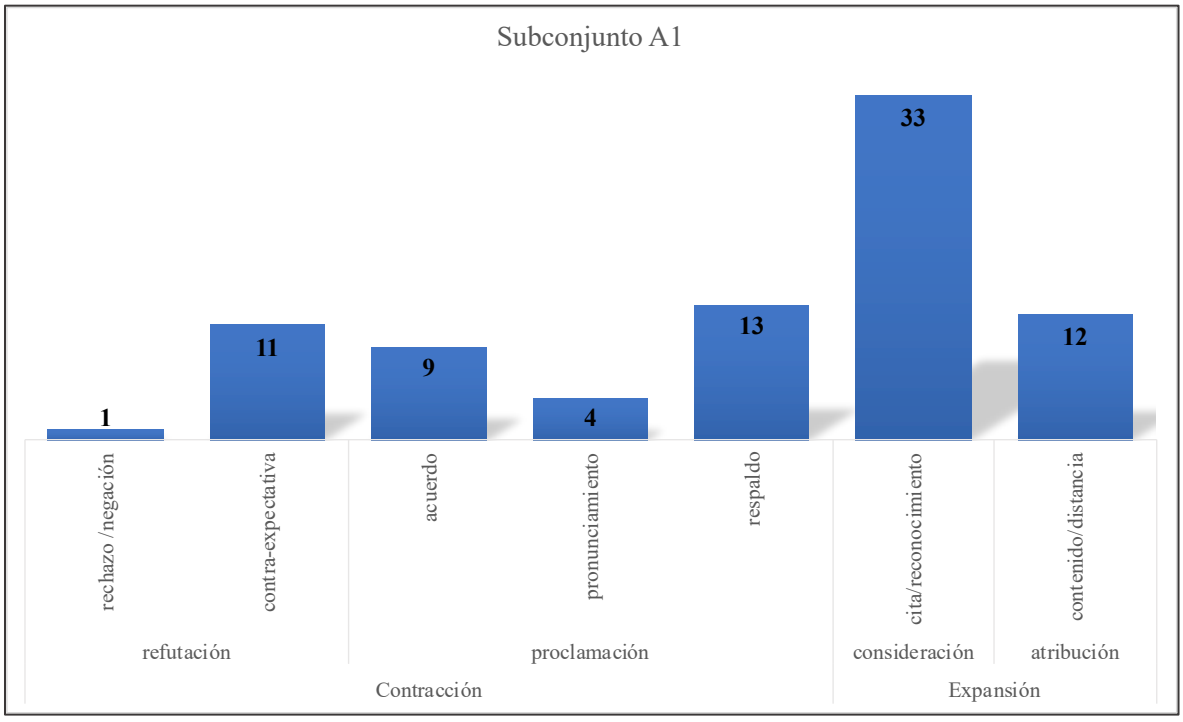
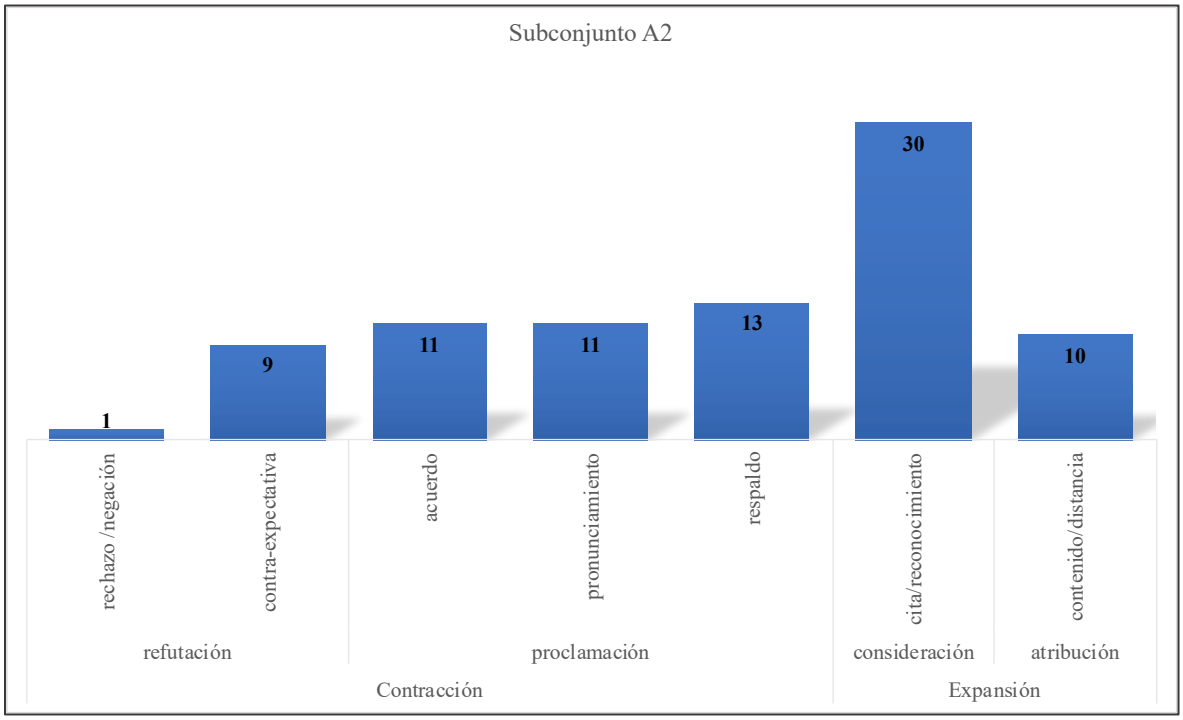


Gráfico 2. Proyección de voces autorales – Subconjunto A2



Hemos observado también que la distinción entre los dos subconjuntos se da por el uso de recursos lingüísticos más próximos a la oralidad en la referenciación del agente (autor o texto-fuente) en los textos en PLE. Respecto a los textos en EL1, los recursos lingüísticos identificados revelan una tendencia a incorporar más procesos comportamentales en la inserción de las voces del autor del texto-fuente. En cuanto al uso de la nominalización como recurso discursivo académico/científico, se observa en los dos subconjuntos su presencia y funcionalidad para la reformulación de informaciones/contenidos.

d) La comprensión de los géneros académicos, informe de lectura y reseña, genera un patrón de etapas y fases que sistematizamos a continuación:

Cuadro 114. Informes de lectura y reseñas – Subconjuntos de textos A1 y A2

Etapas	Fases	Informes de lectura	Reseñas
Introducción	Comunes	Referencia al texto fuente.	Referencia al texto fuente.
Desarrollo		Descripción del texto-fuente /sin evaluación.	Síntesis y/o descripción del objetivo y contenido del texto-fuente.
Conclusiones	Variables	Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de su interpretación.	Discusión del contenido del texto-fuente.
		Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión.	Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor.
			Cierre: evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente / sin evaluación del contenido del texto-fuente.
		Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor.	Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor.
			Conclusión del texto con evaluación personal.
		Sin evaluación.	Sin evaluación.

Por un lado, los informes de lectura reportan informaciones, contienen citas y no siempre cuentan con una etapa de evaluación personal del texto-fuente. Por otro lado, las reseñas describen el contenido del texto-fuente y contienen a lo menos una etapa de evaluación personal.

7.2 Subconjuntos de textos B1 y B2

Los textos analizados en los subconjuntos B1 y B2 fueron producidos por quince estudiantes en asignaturas distintas, dictadas en PLE (subconjunto B1) y en EL1 (subconjunto B2) en el contexto universitario chileno. Dichas asignaturas se situaban en los dos últimos niveles de su malla curricular

y, atendiendo a la lógica de progresión de contenidos y exigencias profesionales, les exigían a los estudiantes conocimientos avanzados en la LE tanto a nivel de producción como de comprensión.

La producción de textos académicos, reseñas e informes de lectura, conforme a los datos recopilados, revela que sus autores siguen rutas semejantes en su proceso de escritura, en cuanto a:

a) Organización lógico-discursiva: la determinación de macro-Temas no es una tarea resuelta en la producción de los géneros académicos analizados. En las muestras, los estudiantes intentan responder al encargo de escritura por medio del cual se les evaluará. Esto se hace evidente en la tendencia de conformación de los macro-Temas, los cuales, en general, presentan la instrucción de la tarea de escritura o, por lo menos, parte de esta. También se identifican adaptaciones o interpretaciones no siempre correctas de la instrucción. Este intento de responder a la tarea encargada es notable también en la conformación de hiper-Temas. Los autores demuestran gran preocupación en reproducir el contenido leído y no tanto en facilitar el proceso de predicción de las informaciones en la organización textual. En este sentido, el reporte del contenido se convierte en objetivo de la producción escrita, puesto que su desarrollo se resume a demostrar lo leído. La siguiente tabla comparativa ilustra dicha afirmación y contrasta la producción de los estudiantes en LE y L1:

Tabla 3. Comparación de los hiper-Temas en los textos – Subconjuntos B1 y B2

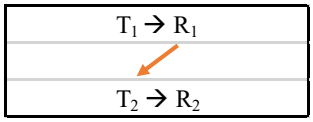
Subconjunto B1 -PLE	hiper-Temas construidos	hiper-Temas logrados	% hiper-Temas logrados	Subconjunto B2 -EL1	hiper-Temas construidos	hiper-Temas logrados	% hiper-Temas logrados
AV1C	4	4	100%	AV1C	3	3	100%
AV2C	3	1	33%	AV2C	6	3	50%
AV3C	4	3	75%	AV3C	6	5	83%
AV4C	3	1	33%	AV4C	3	2	67%
AV5C	5	5	100%	AV5C	4	1	25%
AV6C	3	0	0%	AV6C	3	1	33%
AV7C	5	3	60%	AV7C	10	7	70%
AV8C	6	2	33%	AV8C	5	3	60%
AV9C	4	4	100%	AV9C	6	6	100%
AV10C	7	7	100%	AV10C	7	5	71%
AV11C	3	0	0%	AV11C	4	3	75%
AV12C	4	4	100%	AV12C	5	5	100%
AV13C	4	2	50%	AV13C	4	2	50%
AV14C	6	6	100%	AV14C	8	3	38%
AV15C	4	1	25%	AV15C	11	9	82%

En cuanto a los hiper-Nuevos y macro-Nuevos, hemos identificado más intentos de construcción de hiper-Nuevos en los dos subconjuntos. Los autores parecen utilizar los mismos recursos en las producciones en LE y en L1, tal como representamos en la tabla a continuación:

Tabla 4. hiper-Nuevos y macro-Nuevos – Subconjuntos B1 y B2

	hiper-Nuevos	**macro-Nuevos**	**hiper-Nuevos**	**macro-Nuevos**
AV1C				
AV2C				
AV3C				
AV4C				
AV5C				
AV6C				
AV7C				
AV8C				
AV9C				
AV10C				
AV11C				
AV12C				
AV13C				
AV14C				
AV15C				
	B1		**B2**	

b) Progresión temática: las interrelaciones entre Temas y Remas en los dos subconjuntos B1 y B2 analizados muestran que los estudiantes intentan conectar las informaciones, considerando que gran parte de los movimientos temas-remas se grafica como:



De esta forma, la presentación de informaciones desde datos conocidos a datos nuevos, en zigzag, representaría una estructura organizacional mejor configurada para vincular las informaciones. Como datos específicos de los subconjuntos B1 y B2, la etapa de cierre o conclusión aparenta una mejor conexión entre los elementos que la conforman y el texto como un todo, dada la presencia de conectores como "*para finalizar*", "*por último*", "*en conclusión*", "*consequentemente*". Cabe destacar que, en PLE, se reconoce entre estos conectores el empleo de recursos más propios de la oralidad, como "*desse jeito*" y la forma "por tanto", empleada en español.

c) Proyección de las voces autorales: la realización de la proyección en los géneros académicos en PLE y en EL1 se manifiesta de forma particular para estos estudiantes, aunque, en común, la tendencia es respaldar y reconocer con frecuencia la voz del autor del texto-fuente. En especial, los datos obtenidos en el subconjunto B2 revelan que los estudiantes tienden, en su L1, a elegir presentarse en sus textos, por medio de recursos para el pronunciamiento de sus ideas, revelando su voz autoral al referirse al contenido leído en el texto-fuente. En la LE (subconjunto B1), dicho movimiento no es la opción mayormente seleccionada cuando comparamos las elecciones de recursos de respaldo y reconocimiento del autor del texto-fuente. Sistematizamos esta tendencia en los dos subconjuntos analizados en los gráficos a continuación:

Gráfico 3. Proyección de voces autorales – Subconjunto B1

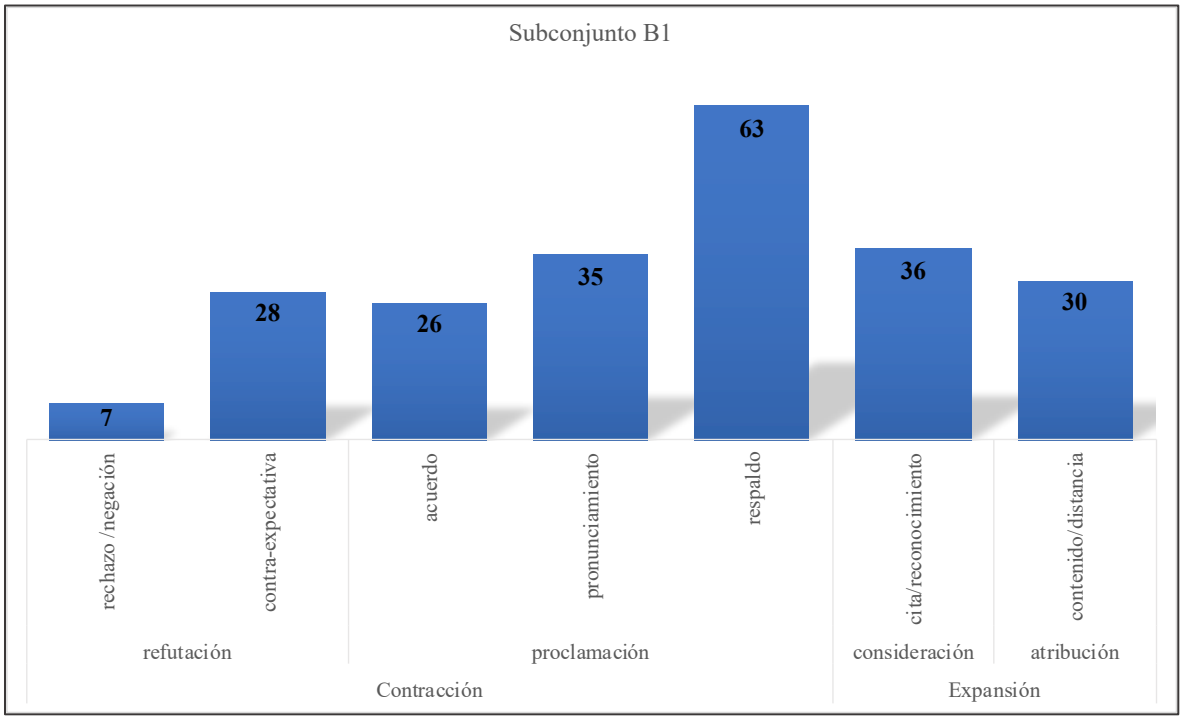
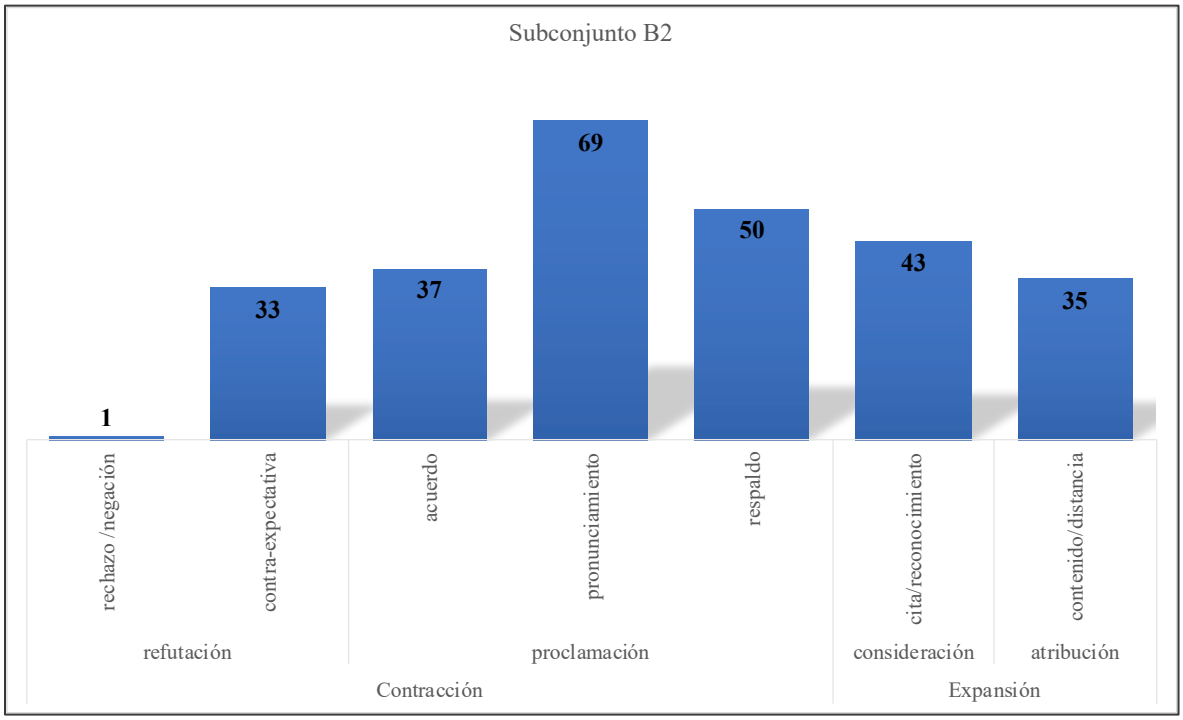


Gráfico 4. Proyección de voces autorales – Subconjunto B2



Los datos analizados muestran también que los estudiantes prefieren garantizar el origen de las informaciones presentadas por medio de la voz del autor del texto-fuente en complejos oracionales con agente (el autor o el texto) en procesos verbales. La distinción entre los dos subconjuntos se da por el uso de recursos lingüísticos más próximos de la oralidad en la referenciación del agente (autor o texto-fuente) en los textos en PLE. Respecto a los textos en EL1, los recursos lingüísticos identificados revelan una tendencia a incorporar más procesos comportamentales en la inserción de las voces del autor del texto-fuente.

Acerca de las nominalizaciones, hay una mayor ocurrencia de metáforas gramaticales en las producciones textuales en L1. En un intento de eliminar rasgos de subjetividad en la escritura académica, los autores de los informes de lectura del subconjunto B2 pretenden distanciarse del objeto sobre el cual escriben, al mismo tiempo en que retratan el contenido leído (a ser evaluado por sus profesores) de forma fidedigna. En el caso de los textos producidos en LE, subconjunto B1, la ocurrencia de metáforas gramaticales no es frecuente. En los casos identificados, la funcionalidad de este recurso es un apoyo a la reformulación de las informaciones/contenidos del texto-fuente.

d) La comprensión de los géneros académicos informes de lectura y reseñas genera un patrón de etapas y fases que sistematizamos a continuación:

Cuadro 115. Informes de lectura y reseñas – Subconjuntos de textos B1 y B2

Etapas	Fases	Informes de lectura	Reseñas
Introducción	Comunes	Referencia al texto fuente.	Referencia al texto fuente.
Desarrollo		Síntesis y/o descripción del texto-fuente.	Síntesis y/o descripción del objetivo y contenido del texto-fuente.
Conclusiones	Variables	Descripción del contenido del texto-fuente.	Discusión del contenido del texto-fuente.
		Cierre: evaluación final / ausencia de evaluación del cotenido del texto-fuente.	Evaluación del contenido del texto-fuente.
			Cierre: evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente / sin evaluación del contenido del texto-fuente.

En cuanto al reporte de informaciones, tanto los informes de lectura como las reseñas de los subconjuntos B1 y B2 respaldan el contenido referenciando al texto-fuente y presentando una descripción de su contenido general. Las reseñas, además de describir el contenido, discuten su presencia en el texto-fuente y logran articular a lo menos una etapa de evaluación personal en su introducción o cierre. En el caso de los informes, la disposición de su contenido obedece al orden de aparición en el texto-fuente. De esta forma, incluso los cierres/conclusiones tienden a replicar la información leída en las conclusiones del texto-fuente, lo que resulta en producciones muy atentas a responder la tarea de escritura propuesta por el profesor.

7.3 Subconjuntos de textos C1 y C2

Los textos analizados en los subconjuntos C1 y C2 fueron producidos por estudiantes en el contexto universitario brasileño en asignaturas dictadas en ELE (subconjunto C1) y en PL1 (subconjunto C2). Dichas asignaturas se situaban en los niveles centrales de la malla curricular y exigían conocimientos intermedios en la LE tanto a nivel de producción como a nivel de comprensión, según expresado en sus descriptores. La producción de textos académicos, reseñas e informes de lectura, de acuerdo con

los datos recopilados, revela que sus autores siguen rutas semejantes en su proceso de escritura, en cuanto a:

a) Organización lógico-discursiva: la determinación de macro-Temas no es una tarea resuelta en la producción de los géneros académicos analizados. En las muestras, los estudiantes en el subconjunto C1 se valen del conocimiento compartido de la instrucción de la tarea y su lector-meta, el profesor, al elegir no elaborar un macro-Tema para sus producciones. Solo dos de los textos de la muestra presentan algún título distinto de la instrucción recibida o del género que deben escribir. Esta misma tendencia se replica en el subconjunto C2, en donde solo tres textos atribuyen un título a sus producciones, aunque este esté representado por la instrucción de la tarea (o parte de esta).

Dicha elección por responder al encargo de escritura, por medio del cual se realizará la evaluación, tiene consecuencias en la conformación de hiper-Temas. Los autores demuestran gran preocupación en reproducir el contenido leído y no tanto en facilitar el proceso de predicción de las informaciones en la organización textual. En este sentido, el reporte del contenido se convierte en objetivo de la producción escrita, puesto que su desarrollo se resume a demostrar lo aprendido. La siguiente tabla comparativa ilustra dicha afirmación y contrasta la producción de los estudiantes en LE y L1:

Tabla 4. Comparación hiper-Temas ELE y PL1

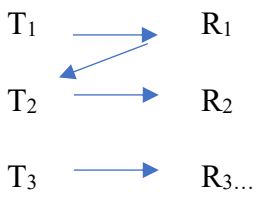
Subconjunto C1 -ELE	hiper-Temas construidos	hiper-Temas logrados	% hiper-Temas logrados	Subconjunto C2 -PL1	hiper-Temas construidos	hiper-Temas logrados	% hiper-Temas logrados
INT1B	4	1	25%	INT1B	4	1	25%
INT2B	4	3	75%	INT2B	4	4	100%
INT3B	2	0	0%	INT3B	2	0	0%
INT4B	3	2	67%	INT4B	2	0	0%
INT5B	3	0	0%	INT5B	4	2	50%
INT6B	1	0	0%	INT6B	2	1	50%
INT7B	3	1	33%	INT7B	3	1	33%
INT8B	4	2	50%	INT8B	3	0	0%

En cuanto a los hiper-Nuevos y macro-Nuevos, hemos identificado más intentos de construcción de hiper-Nuevos en los dos subconjuntos, aunque los resultados revelen que estos procesos de acumulación de significados y derivación a otro(s) punto(s) del texto son aún un importante desafío para estos grupos de estudiantes. En la tabla a continuación, representamos los datos recopilados de los subconjuntos C1 y C2:

Tabla 5. hiper-Nuevos y macro-Nuevos – Subconjuntos C1 y C2

	hiper-Nuevos	**macro-Nuevos**	**hiper-Nuevos**	**macro-Nuevos**
INT1B				
INT2B				
INT3B				
INT4B				
INT5B				
INT6B				
INT7B				
INT8B				
	C1		**C2**	

b) Progresión temática: las interrelaciones entre Temas y Remas en los dos subconjuntos C1 y C2 analizados tienden a configurar varios movimientos tema-rema en zigzag, cuya complementariedad de informaciones no es fácilmente identificada. La organización textual, con escasos macro-Temas e hiper-Temas no desarrollados, configuran como posibilidad de diseño estructural:



Lo que se observa es una reunión de afirmaciones cortas, conformada por un gran número de cláusulas incrustadas, dispuestas de modo a cerrar la producción escrita prontamente.

c) Proyección de las voces autorales: la realización de la proyección en los géneros académicos en ELE y en PL1 se manifiesta por la selección de recursos variables entre respaldo, reconocimiento y pronunciamiento. Los intentos de plantear sus voces y presentarse a lo largo de las tareas encargadas parecen garantizar también no solo la aceptación de los contenidos referenciados, sino que también su validación. De forma particular, en el subconjunto C1 los estudiantes buscan, por medio de recursos de respaldo, asegurarse de exponer el texto-fuente de modo adecuado. A su vez, en el subconjunto C2, el reconocimiento de las voces autorales desde el texto-fuente y el pronunciamiento, al observarse cómo se posicionan críticamente frente al contenido leído, son las principales tendencias. Sistematizamos en los gráficos a continuación la referida información:

Gráfico 5. Proyección de voces autorales – Subconjunto C1

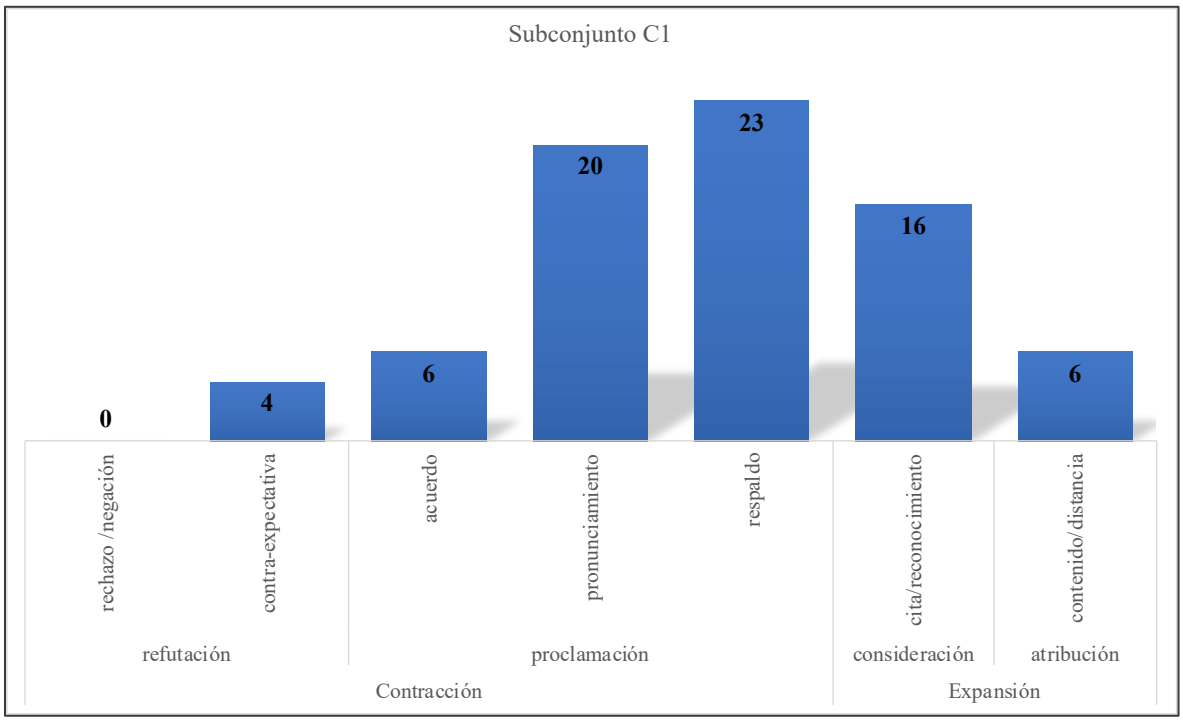
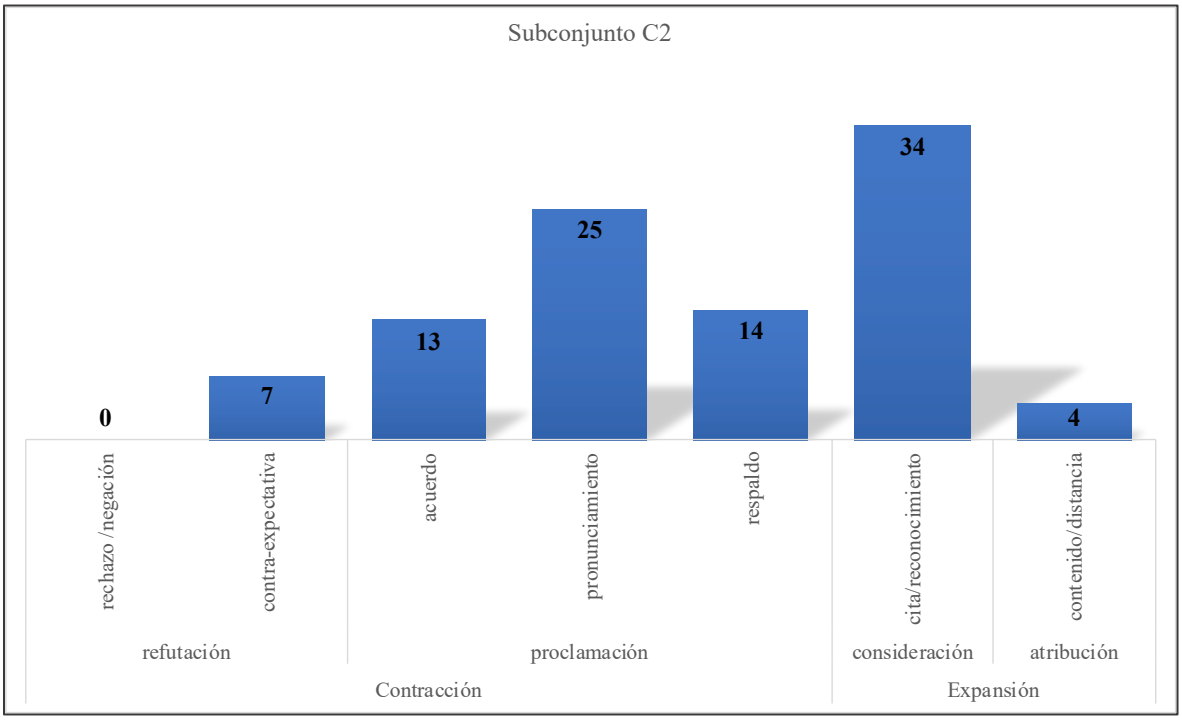


Gráfico 6. Proyección de voces autorales – Subconjunto C2



Los datos analizados también muestran que la preferencia de los estudiantes se inclina a explicitar el origen de las informaciones presentadas por medio de la voz del autor del texto-fuente en complejos oracionales con agente (el autor o el texto) en procesos verbales. Los aspectos divergentes entre los dos subconjuntos en cuanto a la proyección son representados por la presencia de recursos lingüísticos más próximos de la oralidad en la referenciación del agente (autor o texto-fuente) en los textos en ELE. Respecto a los textos en PL1, los recursos lingüísticos identificados revelan una tendencia a incorporar más procesos comportamentales en la inserción de las voces del autor del texto-fuente. En cuanto al uso de la nominalización como recurso discursivo académico/científico, se observa en los dos subconjuntos C1 y C2 que estas no son recurrentes. Los ejemplos identificados parecen consistir más bien en reformulaciones o citas indirectas del texto-fuente que en elaboraciones personales.

c) La comprensión de los géneros académicos informe de lectura y reseña genera un patrón de etapas y fases que sistematizamos a continuación:

Cuadro 116. Informes de lectura y reseñas – Subconjuntos de textos C1 y C2

Etapas	Fases	Informes de lectura	Reseñas
Introducción	Comunes	Referencia al texto fuente	Referencia al texto fuente
Desarrollo		Síntesis y/o descripción del texto-fuente	Descripción del objetivo y contenido del texto-fuente
Conclusiones	Variables	Evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente	Discusión del contenido del texto-fuente
		Cierre: evaluación final / ausencia de evaluación del cotenido del texto-fuente	Evaluación del contenido del texto-fuente
			Cierre: evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente / sin evaluación del contenido

En cuanto al reporte de informaciones, tanto los informes de lectura como las reseñas de los subconjuntos C1 y C2 respaldan el contenido referenciándolos al texto-fuente y presentando una descripción de su contenido general. Las reseñas, además de describir el contenido, intentan discutirlo y logran articular a lo menos una etapa de evaluación personal en su introducción o cierre. En el caso de los informes, la disposición de su contenido obedece al orden de aparición en el texto-fuente. De esta forma, incluso los cierres/conclusiones tienden a replicar la información leída en las conclusiones del texto-fuente, lo que resulta en producciones muy atentas a responder la tarea de escritura propuesta por el profesor.

7.4 Subconjuntos de textos D1 y D2

Los textos analizados en los subconjuntos D1 y D2 fueron producidos por los mismos estudiantes en asignaturas distintas, dictadas en ELE (subconjunto D1) y en PL1 (subconjunto D2) en el contexto universitario brasileño y provienen de asignaturas que exigen conocimientos avanzados en la LE tanto a nivel de producción como a nivel de comprensión. La producción de textos académicos, reseñas e informes de lectura, de acuerdo con los datos recopilados, revela que sus autores siguen rutas semejantes en su proceso de escritura, en cuanto a:

a) Organización lógico-discursiva: la determinación de macro-Temas no es una tarea resuelta en la producción de los géneros académicos analizados. En las muestras, los estudiantes se valen del conocimiento compartido de la instrucción de la tarea y su lector-meta, el profesor, al elaborar un macro-Tema para sus producciones. Todos los textos, de los dos subconjuntos, presentan algún título, el cual funciona como orientador de la lectura.

   Los autores demuestran gran preocupación en reproducir el contenido leído, y para ello, intentan facilitar el proceso de predicción de las informaciones en la organización textual conformando hiper-Temas con un mayor grado de logro en comparación con los demás subconjuntos analizados. La siguiente tabla comparativa ilustra dicha afirmación y contrasta la producción de los estudiantes en LE y L1:

Tabla 5. Comparación hiper-Temas ELE y PL1

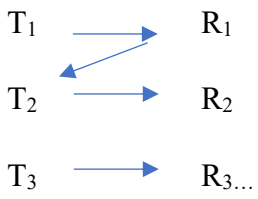
Subconjunto D1 -ELE	hiper-Temas construidos	hiper-Temas logrados	% hiper-Temas logrados	Subconjunto D2-PL1	hiper-Temas construidos	hiper-Temas logrados	% hiper-Temas logrados
AV1B	3	2	67%	AV1B	11	10	91%
AV2B	11	10	91%	AV2B	7	7	100%
AV3B	7	5	71%	AV3B	14	12	86%
AV4B	5	3	60%	AV4B	5	5	100%
AV5B	8	6	75%	AV5B	6	6	100%

En cuanto a los hiper-Nuevos y macro-Nuevos, hemos identificado más intentos de construcción de hiper-Nuevos en los dos subconjuntos, aunque los resultados revelen que estos procesos de acumulación de significados y proyección a otro punto del texto constituyen aún un desafío para estos grupos de estudiantes. En la tabla a continuación, representamos los datos recopilados de los subconjuntos D1 y D2:

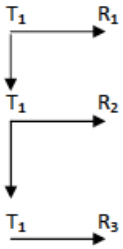
Tabla 6. hiper-Nuevos y macro-Nuevos – Subconjuntos D1 y D2

	hiper-Nuevos	macro-Nuevos	hiper-Nuevos	macro-Nuevos
AV1B				
AV2B				
AV3B				
AV4B				
AV5B				
	D1		D2	

b) Progresión temática: las interrelaciones entre Temas y Remas en los dos subconjuntos D1 y D2 analizados tienden a configurar varios movimientos tema-rema en zigzag, cuya complementariedad de informaciones puede ser más fácilmente identificada de modo general. La organización textual configura como posibilidad de diseño estructural:



Además de esta configuración, en el subconjunto D2 observamos como posibilidad una configuración con patrones de temas constantes, cuya reiteración, a cargo de recursos lexicales, garantiza coherencia y cohesión a estas producciones textuales:



c) Proyección de las voces autorales: los autores de las tareas de escritura en los subconjuntos D1 y D2 tienden a posicionarse críticamente en los géneros académicos, tal como apreciamos en la selección de recursos de pronunciamiento en la realización de la proyección de voces autorales. Los intentos de plantear sus voces y presentarse a lo largo de las tareas encargadas parecen garantizar no solo el acuerdo con los contenidos referenciados, sino también su validación. Así,

reconocen la necesidad de mostrarse como lectores críticos del contenido, cerciorándose de explicitar sus fuentes de referencia. De forma particular, en el subconjunto D1 los estudiantes logran, por medio de recursos de respaldo, asegurarse de exponer el texto-fuente adecuadamente. A su vez, en el subconjunto D2, el reconocimiento de las voces autorales desde el texto-fuente es la principal tendencia observada. Sistematizamos en los gráficos a continuación la referida información:

Gráfico 7. Proyección de las voces autorales – Subconjunto D1

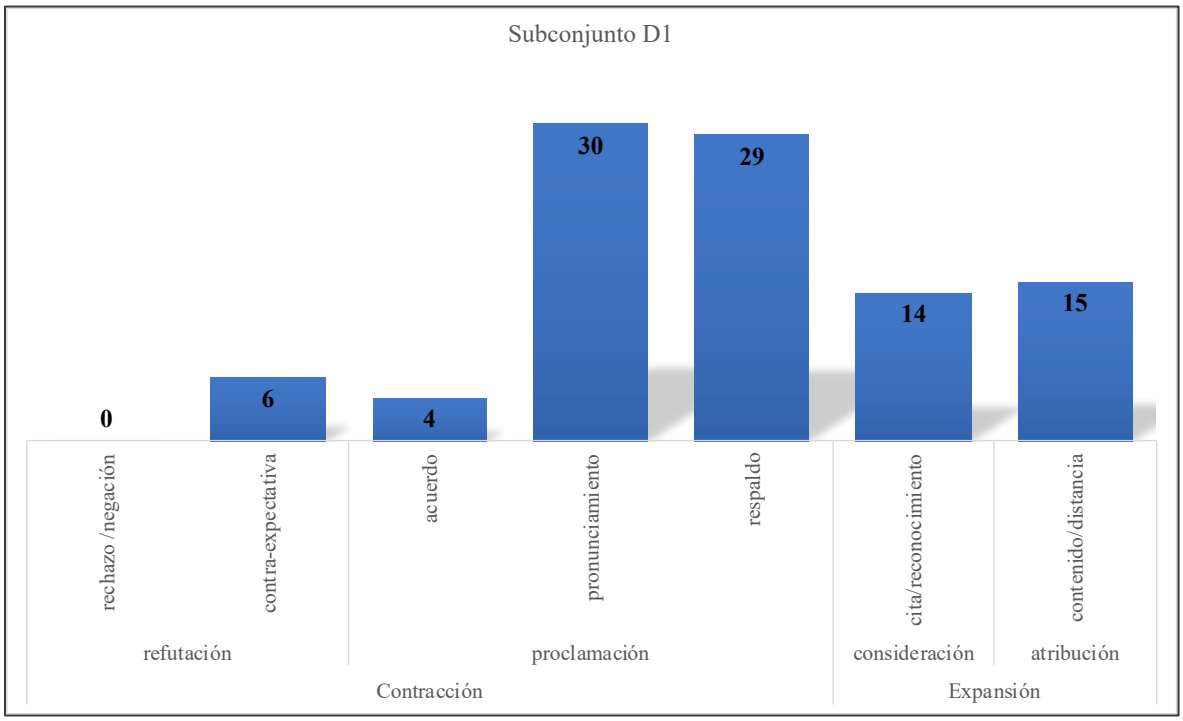
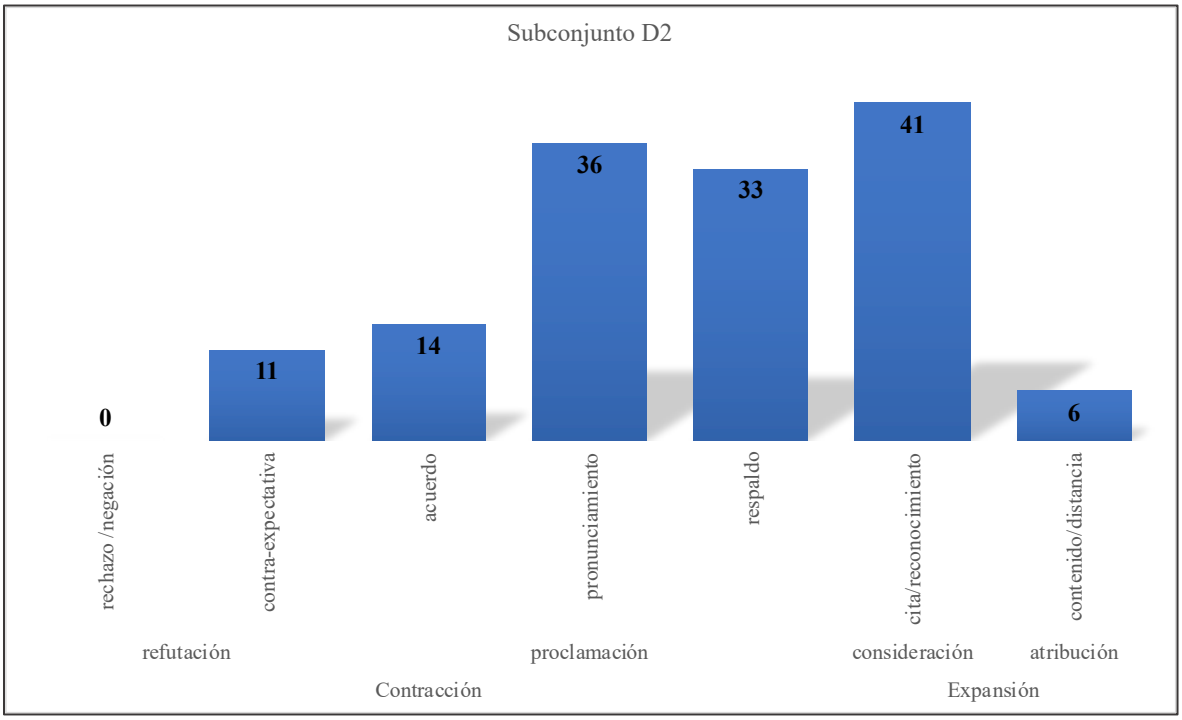


Gráfico 8. Proyección de las voces autorales – Subconjunto D2



Los datos muestran también que los estudiantes se inclinan más a mostrar el origen de las informaciones presentadas por medio de la voz del autor del texto-fuente en complejos oracionales con agente (el autor o el texto) en procesos comportamentales. La distinción entre los dos subconjuntos se da por la presencia de recursos lingüísticos que indican procesos verbales en el caso del subconjunto D1, y procesos relacionales, en el subconjunto D2. Los movimientos de objetividad-subjetividad presentes en estos casos dictan la tónica de los textos académicos analizados. Entre la emisión de opiniones y evaluaciones sobre el contenido leído y su relaboración en las tareas solicitadas por los profesores, los estudiantes se acercan al registro académico, pero no pierden de vista que su producción se considerará en sus asignaturas como un ejercicio de escritura, cuya función principal es demostrar los contenidos aprendidos con la lectura de determinado texto-fuente.

Acerca de las nominalizaciones identificadas en estos dos subconjuntos D1 y D2, se observa que éstas configuran ejemplos de metáforas gramaticales. Su presencia en los textos está direccionada a referenciar contenidos y, al mismo tiempo, garantizar un efecto de mayor objetividad y abstracción en estas producciones.

d) La comprensión de los géneros académicos informe de lectura y reseña genera un patrón de etapas y fases que sistematizamos a continuación:

Cuadro 117. Informes de lectura y reseñas – Subconjuntos de textos D1 y D2

Etapas	Fases	Informes de lectura	Reseñas
Introducción	Comunes	Referencia al texto fuente	Referencia al texto fuente
Desarrollo		Descripción del texto-fuente	Descripción del objetivo y contenido del texto-fuente
Conclusiones	Variables	Evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente	Discusión del contenido del texto-fuente
		Cierre: evaluación final: interpretación /opinión	Evaluación del contenido del texto-fuente /del texto-fuente.
		Evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente	Cierre: evaluación del contenido del texto-fuente / evaluación del texto-fuente

En cuanto al reporte de informaciones, tanto los informes de lectura como las reseñas de los subconjuntos D1 y D2 respaldan el contenido referenciándolos al texto-fuente y presentando una descripción de su contenido general. Los dos géneros académicos, además de describir el contenido de un texto-fuente, intentan discutirlo y logran articular a lo menos una etapa de evaluación personal en su introducción o cierre. La presencia de una voz autoral que se pronuncia acerca de los contenidos leídos y logra elaborar comentarios en su respuesta a una tarea de escritura revela la necesidad de los estudiantes de acercarse al registro académico por medio de recursos lingüísticos específicos.

7.5. Interpretación de los datos a partir de las preguntas de investigación planteadas

La información sistematizada desde los análisis realizados en los diferentes subconjuntos en los cuales subdividimos nuestro corpus arroja algunas posibilidades de interpretación para las preguntas que

guiaron el presente estudio. A continuación, presentamos las posibilidades de respuestas basadas en el desarrollo de esta investigación.

7.5.1 Pregunta 1: ¿De qué manera se construye el proceso de logogénesis —es decir, el despliegue de significados— al enfocarse la organización del flujo de información para la expresión de propósitos sociales requeridos por tareas de escritura de dos géneros académicos, reseña e informe de lectura, en español y en portugués como L1 y como LE?

El proceso de logogénesis que se puede visualizar desde el flujo de información para la expresión de los propósitos sociales de los dos géneros analizados sigue fundamentalmente dos tendencias, según el nivel de progresión curricular de los estudiantes: a) evidenciar el dominio del contenido leido desde un texto-fuente, respetándose su organización y su jerarquía de acuerdo con lo establecido por su autor y b) reflejar una producción académica que, además de responder a la tarea, reorganiza los datos recuperados desde el texto-fuente y los reconfigura en una producción atenta al género en desarrollo.

En cuanto a la preocupación por reportar el contenido leído y responder objetivamente a la tarea de escritura, los subconjuntos A1, A2 y C1, C2 (asignaturas de nivel intermedio del plan curricular en L1 y en LE) exponen por medio de su estructura temática y organización discursiva un nivel más homogéneo de patrones de significados. Estos textos reportan las informaciones, pero no logran un nivel de elaboración personal en que el contenido debiese estar estructurado de forma a presentar y explorar lo leído. Este hecho es observado tanto en la producción de géneros en L1 como en la LE.

Los datos también revelan algunas excepciones a esta tendencia, como es el caso del grupo de estudiantes brasileños (subconjuntos C1 y C2). Para ellos, manifestar su posicionamiento crítico en relación con la lectura del texto-fuente es parte esencial de sus producciones, tanto en L1 como en LE. Para los estudiantes chilenos, a su vez, posicionarse críticamente frente a la lectura realizada en una de las etapas del texto es posible en su L1. A este nivel intermedio de asignaturas, el encargo de la tarea de escritura, es decir, qué género escribir, demarca la posibilidad de estructurar el texto en torno de una o más etapas evaluativas.

Acerca de los intentos de reflejar en la producción de reseñas e informes de lectura una reconfiguración de las informaciones con algún nivel de preocupación en cuanto al género encargado, los subconjuntos B1, B2, D1 y D2, correspondientes a asignaturas de los últimos niveles del plan curricular en los dos contextos universitarios analizados, demuestran un mayor control sobre la organización discursiva y sobre las posibilidades de estructuración temática de la información. Para estos estudiantes, aunque estos aspectos no sean temas resueltos en su desarrollo lingüístico, reelaborar el contenido en una producción propia exige que esta producción contenga etapas y fases notoriamente evaluativas, ya sea en L1 o en LE.

7.5.2 Pregunta 2: ¿De qué manera los patrones de significados interpersonales, en específico los recursos identificados para la proyección, desde el proceso de logogénesis de la escritura académica, codificados en el nivel léxico-gramatical, construyen la prosodia evaluativa en la escritura de reseñas e informes de lectura en el par español y portugués, tanto como L1 y como LE?

Los recursos identificados para la proyección desde la logogénesis de la escritura de reseñas e informes de lectura analizados consideran la heteroglosia discursiva como patrón de su prosodia evaluativa. Sabiendo que el análisis de la proyección permite observar "cuánta y qué tipo de información es provista a partir de otras voces" (Hood, 2010: 173); cuáles serían las proposiciones expresadas por el autor de la tarea de escritura académica; cuáles serían las expresadas por otros autores y hasta qué punto el autor de la tarea está dispuesto a concordar con las proposiciones de otros autores, hemos podido demostrar que los estudiantes reportan el contenido leído por medio de referencias directas al texto-fuente, estableciendo movimientos de más o menos cercanía con lo relatado según su grado de comprensión y comprometimiento con el mismo.

En cuanto a los recursos léxico-gramaticales para la referencia y relación de las voces autorales hemos visto cómo estos se convierten en una estrategia evaluativa (Hood, 2010: 41) de los estudiantes. Una de las implicancias de esta estrategia se refiere a la identificación de una de las características del discurso académico: la legitimización del conocimiento. En dicho proceso, se evidencia, por medio

del reconocimiento y del respaldo de otros autores, otras voces, que el conocimiento de su área disciplinar tiene una representación lingüística que debe explicitarse y mantenerse en sus tareas académicas con el fin de demonstrar su pertenencia y legitimidad en determinado campo (Hood, 2010).

Más allá de ser objeto de la evaluación del profesor, las tareas de escritura analizadas son fundamentalmente prácticas de "escribir a través del currículo" para el aprendizaje de contenidos y como práctica lingüística en la L1 y en la LE. Por lo tanto, el diálogo con el texto-fuente o con sus autores demuestra el dominio de un modo de referenciación del contenido que atiende a las convenciones de su área de formación, atribuye correctamente la autoría de las proposiciones y permite que los estudiantes se posicionen en sus textos como lectores y como autores (Schleppegrell, 2006: 138) de los géneros reseña e informe de lectura.

De esta forma, desde los subconjuntos B1 y B2, D1 y D2 hemos observado como los estudiantes se esfuerzan en sus producciones para equilibrar sus evaluaciones objetivas y subjetivas en relación con el texto-fuente. Pronunciamiento, respaldo y reconocimiento de voces son los recursos de proyección con mayor número de ocurrencias. A su vez, los subconjuntos A1, A2, C1 y C2, recurren a respaldo y reconocimiento como recursos frecuentes en la construcción de sus textos.

Los datos muestran que los estudiantes prefieren garantizar el origen de las informaciones presentadas por medio de la voz del autor del texto-fuente en complejos oracionales con agente (el autor o el texto) en procesos verbales. La distinción entre los subconjuntos de textos producidos en asignaturas de nivel intermedio del plan curricular y los producidos en asignaturas de nivel avanzado, en general, se da por el uso de recursos lingüísticos más próximos a la oralidad en la referenciación del agente (autor o texto-fuente) en los textos en LE. Cabe destacar que hay una notable excepción en el caso de los subconjuntos de textos D1 y D2, en donde los procesos verbales identificados se alejan de la oralidad, independiente de la lengua en que fueron escritos.

7.5.3 Pregunta 3: ¿En qué medida los patrones de significados textuales e interpersonales de reseñas e informes de lectura construidos, desde la logogénesis de la escritura académica, se transferirían /compartirían entre español y portugués (L1 y LE)?

El análisis de géneros académicos producidos por aprendientes de español y portugués como LE y L1 ha demostrado cómo el desarrollo de la escritura aporta a la comprensión de "cómo significar en una lengua" (Matthiessen, 2006: 35). Desde los patrones de significados textuales e interpersonales seleccionados para la presente tesis, hemos observado cómo los estudiantes en sus niveles intermedio y avanzado de progresión curricular (que en nuestro estudio también corresponden a su proficiencia lingüística) deben enfrentarse al proceso de aprender a cómo producir significados en atención a los requerimientos de la tarea de escritura en sus asignaturas. Y este proceso, tal como afirma Matthiessen (2006: 42), tiene un claro cambio de foco desde la "dimensión de la estratificación" a la "dimensión de la instanciación".

La producción de géneros académicos analizada considera la noción de instanciación del texto, es decir, su significado con relación al potencial sistémico general de la lengua –"*from the acts of meaning that make up a text to the meaning potential that makes up the linguistic system*" (Matthiessen, 2006: 42). Para su construcción, los estudiantes son guiados por experiencias previas o instrucciones recibidas acerca de los géneros que deben escribir y los significados personales que logran generar – la logogénesis de sus textos– es solo una parte de los potenciales significados que el sistema lingüístico permite.

En los subconjuntos de textos descritos en el presente estudio hemos observado que la selección de recursos desde los estratos más altos del lenguaje – semántico-discursivo y léxico-gramatical – intenta responder al desafío de acercar estas producciones al registro académico. En cuanto a la L1, las producciones de reseñas e informes de lectura cuentan, en los niveles intermedios de formación académica, con elecciones que cumplen con los requerimientos del discurso escrito al relatar el contenido y atender a una instrucción de tarea que está moldeada por un género específico. A su vez, las producciones en LE revelan una progresión desde elecciones léxico-gramaticales más cercanas al discurso oral, en niveles intermedios, a elecciones más cercanas al discurso escrito. Aunque las

dificultades de comprender este dominio se mantengan en algunos textos de nivel avanzado, las interacciones entre español y portugués, LE, responden a las dificultades propias del proceso de desarrollo lingüístico y de desarrollo de la escritura, considerando las exigencias de la escritura académica, a nivel de registro y contexto (Schleppegrell, 2006). Por lo tanto, el análisis de estos textos como tareas de escritura no es productivo si está basado en las correcciones de los ítems seleccionados a partir de las transferencias L1-LE. El desconocimiento de cómo recursos léxico-gramaticales se relacionan con patrones semántico-discursivos en la LE representaría etapas de desarrollo de lengua, el cual incluye también grados de progresión hacia la literacidad avanzada en esta lengua y sus puntos de contacto con la L1. Siendo así, surge la pregunta: ¿qué recursos adicionales estos textos deberían tener para responder a la tarea y al registro académico requeridos por la asignatura?

Si desde la "dimensión de estratificación" (Matthiessen, 2006) las interacciones español-portugués, L1 y LE, la selección de recursos lingüísticos no parece imponer limitaciones a la producción de significados, desde la "dimensión instanciación" (Matthiessen, 2006) se explican, en gran medida, los desafíos para el desarrollo de la biliteracidad avanzada. A medida que los estudiantes progresan a niveles más avanzados y deben producir significados en ámbitos de formación universitaria y profesional, en un trabajo extensivo e intensivo con una variada gama de géneros, más necesitan comprender el potencial de significado del sistema (Matthiessen, 2006: 42).

La figura a continuación asocia el desarrollo de lenguas en las dimensiones de estratificación e instanciación para representar las interacciones español-portugués en la logogénesis de los textos analizados. Se trata de una adaptación de la propuesta de Matthiessen (2006: 43) al presente estudio:

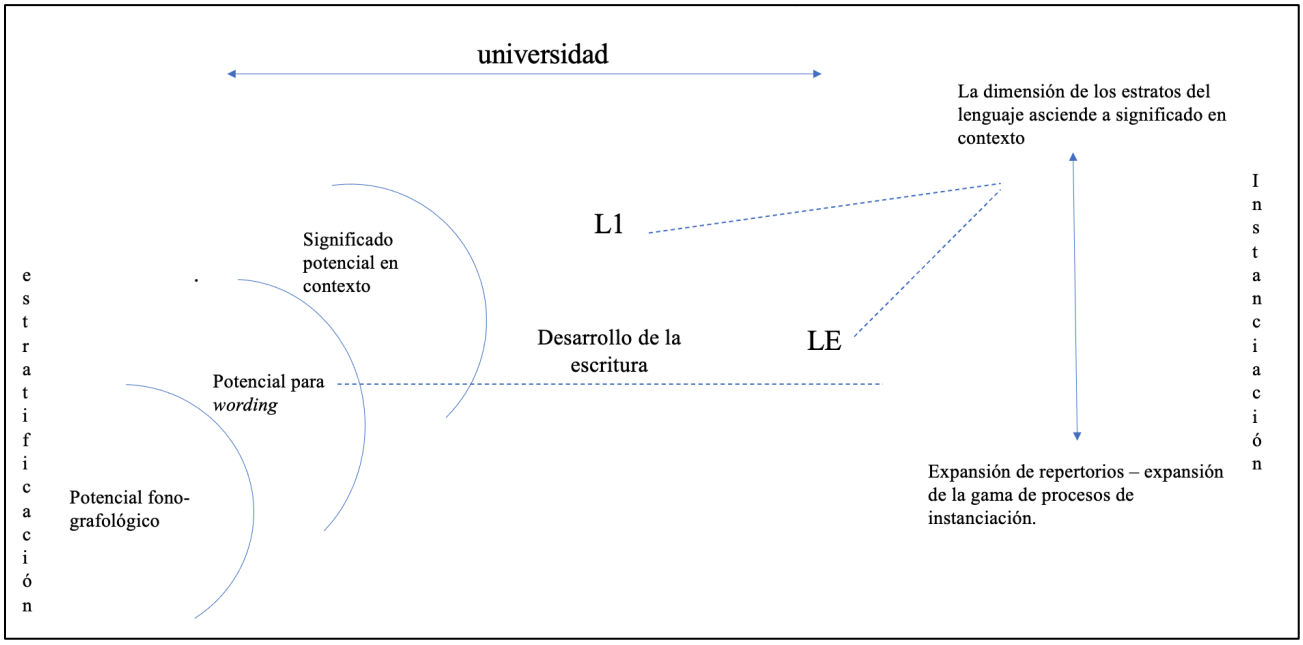


Figura 14. Desarrollo de lenguas en la universidad en las dimensiones estratificación e instanciación, adaptado de Matthiessen (2006:43)

Rinnert y Kobayashi (2018: 367), en su descripción acerca de la teoría de multicompetencia, explican que la caracterización del conocimiento de escritores bi- o multilingües está basada en una visión no estática de la L1 y de la (s) LE (s). Siendo así, en el caso de estos usuarios sería adecuado afirmar que cuentan con repertorios fluidos de conocimiento basado en la experiencia en continuo crescimiento, sin un punto final definido. Específicamente, estos conocimientos saltan de la "dimensión estratificación" y alcanzan la "dimensión de instanciación", en los términos de Matthiessen (2006): las interrelaciones entre las lenguas cambian a medida que hay una expansión de los repertorios de los aprendientes, de forma especial en relación con los aspectos textuales. Mientras para escritores con menor práctica de escritura en la LE, las posibilidades de interacción con la L1 son reducidas, para los escritores con más conocimientos y prácticas de la escritura, hay mayores niveles de interacción L1-LE/L2 en cuanto a "una variedad de aspectos textuales aplicables a las dos o más lenguas que conocen" (Rinnert y Kobayashi, 2018: 371).

A partir de los resultados de nuestra investigación acerca de los patrones de significados compartidos por aprendientes de español y portugués como LE en sus respectivos contextos de formación universitaria y etapas de aprendizaje de la LE, adaptamos el modelo que las autoras Rinnert y

Kobayashi (2018: 371) sugieren para representar estas interacciones L1-LE en términos de la logogénesis de los géneros analizados con la siguiente figura:

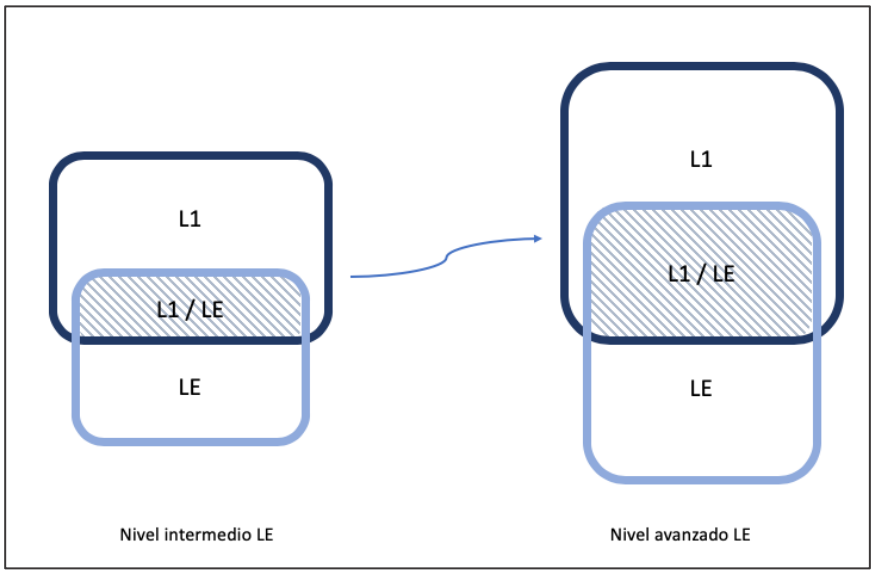


Figura 15. Interacciones L1-LE en la logogénesis de los géneros reseña e informes de lectura analizados, adaptado de Rinnert y Kobayashi (2018:371)

Los patrones de significados que hemos analizado en esta tesis se comparten en las producciones de géneros académicos en L1 y en LE. La estructuración de la información y la legitimación de un discurso compuesto por voces autorales que inspiran movimientos de objetividad-subjetividad en la construcción de reseñas e informes de lectura dan cuenta del nivel de desarrollo lingüístico de los estudiantes. Las interacciones que hemos identificado entre español-portugués son parte de una "expansión del potencial de significado de los aprendientes" (Matthiessen, 2006: 42), en su progresión hacia una biliteracidad avanzada, puesto que están involucrados en el aprendizaje de nuevos géneros. Este aprendizaje es potenciado por el hecho de que los estudiantes están enfocados en comprender y referirse a contenidos propios de su formación académica. Por lo tanto, por medio de la escritura visualizamos cómo desarrollan su proficiencia lingüística al expandir sus domínios de uso y estar expuestos a contenidos en un contexto institucional a través de este desarrollo de lenguas.

7.5.4 Pregunta 4: ¿Cómo se caracteriza la biliteracidad avanzada español-portugués a partir de la identificación de los patrones de significados lingüístico-discursivos desde la logogénesis de los géneros analizados?

Desde el referencial teórico-metodológico de la LSF hemos intentado recopilar informaciones de los géneros instanciados en dos contextos universitarios distantes y distintos cultural/educacionalmente, pero con similitudes visibles en prácticas de escritura académica. Nuestro propósito ha sido la comprensión de un proceso de desarrollo lingüístico de la L1 a la LE, cuyo par español-portugués interactúa en asignaturas de la formación de estudiantes de una misma área de especialidad – la lingüística. La necesidad de demostrar su proficiencia en un escenario que presupone, exige y evalúa la biliteracidad avanzada acerca aún más las dos lenguas en la presente investigación. Reconocemos entonces que, tal como afirma Ortega (2015:93), para estos estudiantes, su necesidad fundamental es desarrollarse lingüísticamente para responder a los contextos instruccionales en los cuales se encuentran, respondiendo adecuadamente a las diferentes demandas de géneros, contenidos y tareas que remarcan su experiencia educacional. Por todo ello, en vez de abordar las dos lenguas, español y portugués, partiendo de su cercanía, hemos enfocado nuestros análisis en el potencial de complementariedad que su desarrollo en la universidad presenta para retratar la conformación de la escritura de textos de estudiantes bilingües.

Las comparaciones entre los datos que hemos presentado en la sección anterior, observándose las mismas categorías de análisis, nos han demostrado una posibilidad de interpretación para los resultados arrojados por la logogénesis de los textos académicos de nuestro corpus. Teniendo en mente que la presente investigación se centra en explicitar el desarrollo del lenguaje desde el ámbito académico, donde el dominio de contenidos específicos debe ser demostrado mediante este, tanto a nivel de patrones léxico-gramaticales como a nivel de patrones semántico-discursivos, procedemos a continuación a una caracterización de la biliteracidad avanzada español-portugués.

Sistematizamos los aspectos destacados de nuestros análisis considerando el potencial de articulación entre la noción de biliteracidad avanzada y el referencial teórico de la LSF en el cuadro a continuación.

Cuadro 118. Biliteracidad avanzada español-portugués según los patrones semántico-discursivos analizados

			Patrones semántico-discursivos		
		Aspectos de la biliteracidad	**Organización lógico-discursiva**	**Progresión temática**	**Proyección**
Biliteracidad avanzada español-portugués	**Contextos**	niveles micro /macro de las interacciones	Los textos obdedecen a una situación de uso institucional: realización de una tarea de escritura. Los logros en la organización del flujo de informaciones varían entre predicción y acúmulo, con una etapa de neutral intermedia.	La conexión de informaciones logra darse de forma gradativamente más estable, en donde datos conocidos y nuevos se articulan en movimientos zigzag o por reiteración de tema/tema continuo.	Las voces autorales son puestas en relación en la instanciación de los géneros académicos: objetividad x subjetividad.
		usos letrados	En la instanciación del género académico se toman en cuenta los procesos de orientación de la lectura: macro-Temas, hiper-Temas, macro-Nuevos, hiper-Nuevos.	Las informaciones están conectadas por medio de procesos semejantes en español y portugués: temas constantes o variables - remas facilmente identificables en el texto.	La elaboración de reseñas e informes de lectura se basa en un texto-fuente, el cual es la autoridad en términos de validez de las informaciones vehiculadas.
		status de las interacciones	Los textos responden a encargos de escritura académica. El profesor es el lector único. Macro e hiper-Temas corroboran dicha información.	La conexión entre datos conocidos y nuevos es evidenciada con la mayor presencia de conectores internos/externos y dan cuenta de la necesidad de considerar al profesor como lector de la tarea planteada.	Las informaciones presentadas cuentan con el respaldo/reconocimiento del texto-fuente.
	Medios	conexiones entre las lenguas y literacidad	La predicción de informaciones se da a nivel de conformación del género y a nivel de respuesta a la tarea de escritura.	La estructura tema-rema está presente, tanto para la conformación de reportes informativos de un texto-fuente como en el intento de elaboración de un género académico, una retextualización de lo leido, con patrones reconocibles de significados textuales en las dos lenguas que dan cuenta de un acercamiento al regristro académico.	El dominio de procesos verbales/comportamentales para la articulación de voces autorales es evidenciado.
	Contenidos	perspectivas y experiencias individuales con los textos	Los textos producidos por estudiantes de los últimos niveles de su malla curricular demuestran un mejor manejo de los procesos de predicción y acumulacion de informaciones.	La reproducción del contenido es clave para responder a la tarea de escritura. Así, la articulación entre datos conocidos y nuevos evidencia la capacidad de persuasión de los estudiantes.	Los recursos de proyección de voces autorales pronunciamiento y acuerdo se incorporan y se mesclan con los recursos de respaldo /reconocimiento para validar el contenido referenciado en los géneros.
	Desarrollo	conexión entre las habilidades productivas-recpetivas en las lenguas	La reproducción del contenido de un texto-fuente es equilibrada con el conocimiento de la estructura del género textual soliictado.	La escritura en L1 y en LE niveles finales de formación de los estudiantes comparte la preocupación por la presencia de elementos que garantizan la interacción tema-rema.	La tecnicalidad y la abstracción forman parte de los textos en el manejo de citas, modalizaciones y nominalizaciones.

Tal como representamos en el cuadro 118, los patrones de significados observados desde la estructura temática, organización discursiva y proyección de voces autorales están relacionados con las cuatro dimensiones del continuo de biliteracidad propuestas por Hornberger (1989). La caracterización elaborada está basada en los resultados de los análisis de datos en el presente estudio e intenta reflejar

parte del desarrollo lingüístico de los estudiantes en el registro académico. De esta forma, el cuadro dispone descriptores que revelan cómo llegan a un mayor grado de dominio de las lenguas –L1, LE–, lo que es evidenciado por medio de elecciones más "conscientes" (Colombi, 2012: 25) de recursos lingüísticos, según su comprensión del propósito de la tarea de escritura y del propósito del género académico requerido por el profesor.

8. Conclusiones

En la presente investigación hemos desarrollado un estudio cualitativo basado en el análisis de textos académicos producidos por estudiantes universitarios en dos instituciones de enseñanza superior, en Chile y en Brasil. Nuestro objetivo general se centró en describir la construcción de la biliteracidad avanzada por medio de patrones semántico-discursivos codificados en el estrato léxico-gramatical en el proceso de logogénesis escrita de informes de lectura y reseñas producidos en español y en portugués por aprendientes chilenos y brasileños, cuyo punto común era la formación universitaria en lenguas extranjeras.

Con el fin de realizar tal descripción, esta investigación persiguió también el logro de los objetivos específicos que enmarcaron los procedimientos de análisis y guiaron la interpretación de las preguntas para la presente tesis, a saber: analizar y describir la presencia de patrones semántico-discursivos codificados a nivel léxico-gramatical desde el sistema PERIODICIDAD y desde el subsistema COMPROMISO, en cuanto a la proyección de voces autorales; explicar cómo los patrones de significados codificados en las elecciones léxico-gramaticales propician potenciales interacciones o transferencias entre español y portugués a nivel de registro académico y, finalmente, interpretar las implicancias de las interacciones del par español-portugués para la comprensión del desarrollo de la biliteracidad avanzada a partir del análisis de los patrones de significados referidos.

Para nuestro abordaje y cumplimiento de los objetivos de investigación propuestos, hemos considerado la biliteracidad avanzada en el par español-portugués como un fenómeno situado, condicionado por variables contextuales. En común, las producciones de géneros académicos en dos instituciones universitarias geográfica y culturalmente distantes cumplen con el propósito de evidenciar el proceso de desarrollo de la lengua extranjera en aprendizaje, dado que pertenecen a asignaturas de formación lingüística, y, al mismo tiempo, permiten algún tipo de evaluación de contenidos leídos e interpretados por los estudiantes. En este escenario, hemos delimitado nuestro enfoque en la escritura académica, configurada en su totalidad a partir de la lectura de textos científicos/técnicos, de modo a observar cómo el par de lenguas español y portugués, L1 y LE, interactúa entre sí en tareas de escritura académicas y cómo se caracteriza el desarrollo de esta

escritura, considerando la instanciación de géneros reseña e informe de lectura en etapas intermedias y avanzadas de progresión curricular.

Conscientes de los alcances y limitaciones de nuestro estudio para la comprensión de la biliteracidad avanzada, los cuales, además de las variables contextuales ya referidas, incluyen aspectos que no han sido abordados, como la experiencia de los estudiantes en la realización de la tarea de escritura, su grado de familiaridad con las convenciones de la escritura disciplinar, su experticia con la lectura o el dominio del tema sobre el cual escriben, nos hemos propuesto alejarnos de los estudios centrados en las transferencias a nivel léxico-gramatical y concentrarnos en los aspectos discursivos de la producción de dos géneros académicos. Como resultado, hemos identificado patrones de significado textuales y de prosodia evaluativa en 74 textos académicos que aportan a la comprensión de la biliteracidad como un proceso dinámico, en continuo desarrollo, directamente relacionada con el contexto instruccional para el uso de un repertorio lingüístico esperable en la producción de géneros.

El modelo de análisis empleado en esta tesis se basó el referencial teórico-metodológico de la Lingüística Sistémico Funcional. Tal como hemos justificado en capítulos anteriores, por medio de esta decisión, pudimos interpretar los textos de nuestro corpus como instanciación de géneros reseña e informe de lectura a modo de presentar cómo se configuran y se comparten los patrones de significado en el par de lenguas español-portugués a nivel discursivo en el registro académico requerido por la actividad de producción de textos en la universidad. De esta manera, relacionamos el potencial de desarrollo de la biliteracidad avanzada con los patrones de significado que se comparten entre lenguas, en términos de organización discursiva y prosodia evaluativa y con la forma cómo los aprendientes expanden su dominio de recursos para la instanciación de sus textos, desde niveles de aprendizaje o progresión curricular intermedios a avanzados, al mismo tiempo en que logran replicar estos recursos con mayor habilidad entre las lenguas de sus repertorios (Rinnert y Kobayashi, 2018: 375).

Hemos considerado como categorías de análisis desde el sistema de PERIODICIDAD, la estructura discursiva, la progresión temático-remática y desde el subsistema COMPROMISO, la proyección. Dicha decisión metodológica se fundamentó en la naturaleza de los textos de nuestro corpus. Reseñas

e informes de lectura en los contextos universitarios investigados constituyen herramientas pedagógicas comunes de evaluación de la comprensión de los estudiantes acerca del contenido de sus disciplinas. Además, para nuestro estudio, se configuraban como actividades dependientes de la lectura de textos científicos/académicos propios de la formación universitaria, lo que se daba tanto en la L1 como en la LE, incluyéndose la posibilidad de que la lectura fuera en una de las lenguas y la producción escrita en otra. Su elaboración requería que sus productores demostrasen capacidad de síntesis, análisis y paráfrasis al mismo tiempo en que deberían disponer los contenidos leídos de forma organizada y fluida. Por medio de estos géneros se evidenció cómo los estudiantes seleccionaban recursos léxico-gramaticales y discursivos para garantizar que sus producciones atendiesen a los requisitos del registro académico en cuanto a la abstracción, la tecnicidad y la referenciación al conocimiento disciplinar, a partir del establecimiento de diálogo(s) con otros autores (Moyano, 2018).

A partir de lo expuesto, podemos afirmar que hemos configurado las referidas categorías de análisis conscientes que una mirada desde otros sistemas y subsistemas semántico-discursivos ciertamente permitiría una descripción más amplia del corpus constituido para la presente tesis. Asimismo, las descripciones propuestas desde el sistema PERIODICIDAD y del subsistema COMPROMISO, cuyo enfoque se centró en la exploración de los recursos léxico-gramaticales para la proyección constituyen un primer acercamiento a la comprensión de la biliteracidad avanzada en español-portugués y, por cierto, pueden generar nuevos abordajes con el fin de aportar a estudios acerca del desarrollo de estas dos lenguas como LE en el marco de la LSF.

Acerca de los resultados obtenidos con los análisis hemos corroborado que la estructuración de la información y la legitimación de un discurso compuesto por voces autorales que inspiran movimientos de objetividad-subjetividad en la construcción de reseñas e informes de lectura dan cuenta del nivel de desarrollo lingüístico y del nivel de dominio de la escritura académica de los estudiantes. Las interacciones que hemos identificado entre español-portugués son parte de una “expansión del potencial de significado de los aprendientes” (Matthiessen, 2006) lo que se observa desde un movimiento que sobrepasa la “dimensión estratificación” y se refleja en la “dimensión instanciación”, tal como hemos referido en el capítulo anterior, Resultados. A este macronivel, en la logogénesis de textos académicos, las elecciones de los aprendientes sobre qué aspectos y recursos emplear para

significar van en una progresión desde un mayor grado de consciencia del repertorio lingüístico y de escritura en la L1 a un mayor grado de interacciones de patrones de significados y de conocimientos de la escritura (Rinnert y Kobayashi, 2018: 374) en la L1 y en la LE.

Acerca de las preguntas de investigación 1 y 2 que hemos intentado responder con el presente estudio, podemos considerar que el proceso de logogénesis al enfocarse la organización del flujo de información de los géneros académicos analizados y la construcción de la prosodia evaluativa de estas tareas de escritura están constituidos por patrones de significados comunes. Para llegar a esta afirmación, hemos observado que todos los textos resultantes de las instrucciones de las tareas de escritura académica recibidas poseen una clara intención de reflejar el dominio del contenido leido en el texto-fuente, comprendiendo que debe estar en primer lugar la relación directa entre la tarea y el relato del contenido para la evaluación del profesor, buscan acercarse a los requerimientos del género en desarrollo en movimientos de objetividad y subjetividad para dar cuenta del compromiso con las voces autorales y logran, con más o menos éxito solo en la L1 o en la L1 y en la LE, acercarse a las características del registro de su área disciplinar.

En cuanto a la pregunta 3, acerca de la posibilidad de transferencia / compartimiento de los patrones de significados textuales e interpersonales entre español y portugués (L1 y LE), fue posible constatar dos aspectos comunes a partir de comparaciones entre los textos en EL1 y PLE.

El primer de ellos, basado en las comparaciones entre textos en EL1 y PLE de los mismos autores, estudiantes chilenos, muestra que las interacciones español-portugués ocurren a nivel léxico-gramatical con efectos en la instanciación del género que producen. La estructuración del contenido en los géneros académicos observados pasa de un reporte informativo fundamentado en un collage de informaciones, según su orden de aparición en el texto-fuente, a un acercamiento a un texto que pretende informar y que contempla el posicionamiento de sus productores en relación con su contenido o a su conformación dentro de un área disciplinar en las dos lenguas. En este recorrido, la selección de recursos léxico-gramaticales se basa en el nivel de desarrollo lingüístico, es decir, más o

menos cercana a usos orales/coloquiales o formales/académicos de la LE. Para estos estudiantes, la consciencia sobre las expectativas del lector de sus textos –el profesor– es un factor determinante para la definición de la estructura discursiva y la selección de informaciones para cumplir con sus tareas.

El segundo aspecto, basado en las comparaciones entre textos en PL1 y ELE de los mismos autores, estudiantes brasileños, revelan que las interacciones español-portugués ocurren a nivel léxico-gramatical con efectos en la instanciación del género que producen. Para estos estudiantes, la escritura académica es fundamentalmente una instancia de posicionarse frente al contenido leído en determinado texto-fuente, por lo tanto, sus producciones mezclan el reporte de las informaciones con sus opiniones. En este sentido, los patrones de significados identificados desde la proyección muestran que estos estudiantes se esfuerzan por equilibrar sus evaluaciones objetivas y subjetivas en relación con el texto-fuente, observándose la tendencia por la elección de recursos como pronunciamiento, respaldo y reconocimiento de voces autorales en las dos lenguas. Igualmente, se percibe la selección de recursos léxico-gramaticales basada en el nivel de desarrollo lingüístico, es decir, más o menos cercana a usos orales/coloquiales o formales/académicos de la LE. Estos estudiantes brasileños demuestran consciencia sobre las expectativas del lector de sus textos –el profesor– y sobre la necesidad de cumplir con la tarea de escritura. Además, revelan una mayor preocupación acerca de cómo organizar la estructura discursiva para responder al género propuesto, lo que implica seleccionar informaciones, describirlas y evaluarlas tanto en PL1 como en ELE.

En cuanto a la pregunta 4, cómo se caracteriza la biliteracidad avanzada español-portugués a partir de la identificación de los patrones de significados lingüístico-discursivos desde la logogénesis de los géneros analizados, hemos podido relacionar nuestras categorías de análisis y los componentes de la biliteracidad propuestos por Hornberger (2004). Con ello, contextos, contenido, medios y desarrollo lingüístico son descritos por medio de los patrones semántico-discursivos analizados en las reseñas e informes de lectura. Todo este proceso de caracterización de los textos con el fin de describir la biliteracidad avanzada español-portugués demostró que esta abarca tanto una progresión en el conocimiento de lenguas como el conocimiento de la escritura, la expansión del registro académico y un mayor nivel de consciencia acerca del potencial de interacción que estos repertorios tienen para el individuo. En este sentido, nuestra propuesta de investigación intentó, tal como sugiere Gentil (2011),

considerar la experiencia con la escritura en conjunto con el desarrollo de la proficiencia de lengua. Sin embargo, nuestras limitaciones de recursos y tiempo para la elaboración de una tesis doctoral no permiten elaborar nexos longitudinales ni evaluar a fondo la relación entre los niveles de proficiencia de lengua y de escritura de los informantes. Nuestro alcance principal radica en la descripción de patrones semántico-discursivos que, además de alejrase de las coincidencias formales entre dos sistemas distintos, validan la "construcción de la lengua como un sistema para la creación de potenciales significados" (Halliday, 1998:7) para su uso y el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis de género desde la LSF permite entender la biliteracidad como parte de la semiogénesis del lenguaje, la cual considera la naturaleza social y, por esto, cambiante en las interacciones a lo largo de nuestras vidas. La escritura es también parte de esta dinámica, ya que por nuestras experiencias y performances es una habilidad en permanente construcción. Para usuarios bilingües, no se trata de un postulado vago y poco mensurable para conformar una perspectiva de investigación, sino que un aspecto a ser estudiado y corroborado desde el punto de vista del conocimiento de género y registro requerido en contextos de formación específicos.

Español y portugués aún deben ser explorados en sus contextos de desarrollo como un par lingüístico cercano que requiere una amplia descripción acerca de sus características en contextos instruccionales. Con esto nos referimos a su potencial para cambiar su foco desde un dominio comunicativo a un dominio avanzado de lengua, no solo aplicado a la formación de especialistas, como es el caso de nuestro estudio, sino que también como un resultado de aprendizaje de cursos de lenguas en general. Al ser la "dimensión de estratificación" la que más rápidamente se desarrolla para los aprendientes de español-portugués como LE/L2, el trabajo sistemático involucrando géneros y contenidos puede promover la metaconsciencia acerca de la selección y uso de las lenguas en la "dimensión instanciación", considerando usos que amplían el conocimiento de los aprendientes acerca del potencial de significados de la LE y sus posibles relaciones con la L1. Usuarios de ambas lenguas pueden valerse de la ventaja de compartir dos sistemas con la finalidad de conectarlos a nivel de comprensión y producción en diferentes contextos, más que situarse de forma permanente en un grupo homogéneo que presentará una aparente uniformidad en su proceso de desarrollo de LE a nivel léxico-gramatical.

A modo de reflexión final y de acuerdo a lo anterior, específicamente con relación a la habilidad de escritura, esta tesis ha resaltado que los aportes de su abordaje en este par de lenguas en futuras investigaciones pueden ser útiles al estudio descriptivo de géneros académicos y no académicos con vistas tanto al desarrollo de parámetros para su enseñanza como a la mejor comprensión de aspectos involucrados en los procesos de producción de textos, desde la literacidad a la biliteracidad en español y portugués. Para ello, contextos, medios, contenidos y desarrollo individual deben estar articulados con distintas configuraciones de variables. Los resultados apuntan, como ya hemos afirmado, a la generación de conocimientos en los ámbitos lingüísticos y pedagógicos, pero sobre todo a la apertura de un espacio de nuevas investigaciones, puesto que desde la cercanía del par español-portugués, su desarrollo y usos especializados se genera un espacio para que usuarios bi/multilingües aprendan, compartan y difundan conocimientos en sus contextos universitarios.

Bibliografía

ACHUGAR, Mariana y María Cecilia COLOMBI, 2008: "Systemic Functional Linguistic Approaches to Longitudinal Studies of Spanish Heritage Learners" en L. ORTEGA y H. BYRNES (eds.): *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. New York: Routledge, 36-57.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes, 1995: "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" en José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO (org.): *Português para estrangeiros interface com o espanhol.* Campinas: Pontes, 13-21.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes, 1999: *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes.

ALONSO REY, María Rocío, 2005: "El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje de PLE-HE", *Estudios Portugueses* 4, 11-38.

ALONSO REY, María Rocío, 2012: "Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación." [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4680391, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

ARAÚJO, Cristiano Gonçalves, 2007: *O sistema semântico de PROJEÇÃO e sua dispersão gramatical em português brasileiro: uma descrição sistêmico-funcional orientada para os estudos lingüísticos da tradução*. Tesis de maestría, Universidade Federal de Minas Gerais.

BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S., 1996: *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

BAKHTIN, M., 1981: *The dialogic imagination. Four essays. Edited by Michael Holquist.* University of Texas Press. Austin, Texas.

BARZOTTO, Valdir, 2005: "Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau." En: Lima, R. C. C. P.. (org.). *Leitura - múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 97-101.

BARZOTTO, Valdir, 2016: *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BAWARSHI, Anis S., y Mary Jo REIFF, 2013: *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola.

BAZERMAN, Charles, 1992: "The interpretation of disciplinary writing" en Richard H. BROWN (ed.), *Writing the social text*, New York: Aldine de Gruyter, 31-38.

BERNSTEIN, Basil, 2003: *Class, codes and control. Structuring of Pedagogic Discourse*. London/New York, Routledge.

BIALYSTOK, Ellen, y CRAIK, Fergus, 2015: "Cognitive consequences of bilingualism" en J. SCHWIETER (Ed) *The Cambridge Handbook of Bilingual Processing*, Cambridge: CUP, 571-585.

BRIONES, Ana Isabel, y José Antonio PEREZ, 2002: "Marcadores discursivos en textos expositivos: contraste español-portugués" [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000120020001000 07&lng=en&nrm=iso> fecha de consulta 23 de abril de 2020]

BYRNES, Heidi, 2006: *Advanced Language Learning,* London/New York: Continuum.

BYRNES, Heidi, 2009: "Emergent L2 German writing ability in a curricular context: a longitudinal study of grammatical metaphor"[https://www-sciencedirect-com.pucdechile.idm.oclc.org/science/article/pii/S0898589809000084, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

BYRNES, Heidi, 2013: "Advanced language proficiency" en Susan M. GASS y Alison MACKEY (eds.): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London / New York: Routledge, 506-521.

CABRAL, Sara Regina Scotta, y Leila BÁRBARA, 2015: "Processos comportamentais na perspectiva da LSF: uma investigação inicial" [https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/20210 fecha de consulta 24 de abril de 2020]

CAFFAREL, Alice, 2006: *A Systemic Functional Grammar of French: from Grammar to Discourse*. London/New York: Continuum.

CARVALHO, Francione Oliveira, 2012: "O programa escolas bilíngues de fronteira: cruzando territórios. Reconhecendo culturas?" [http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2152, fecha de consulta 25 de abril de 2020].

CASANAVE, Christine P., 1998: "Transitions: The balancing act of bilingual academics" [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374398900121, fecha de consulta 25 de abril de 2020]

CANAGARAJAH, Suresh, 2002. "Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship", *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 29-44.

CANAGARAJAH, Suresh, 2011: "Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging", The Modern Language Journal 95, iii, 401-416.

CANALE, Michael, y Marril SWAIN, 1981: "A theoretical framework for communicative competence", en PALMER, A. S., GROOT, P.G. y TROSPER, S. A. (eds.), *The construct validation of tests of communicative competence,* Washington, DC. TESOL.

CARLINO, Paula, 2003: "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles".[https://www.aacademica.org/paula.carlino/23, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

CARLINO, Paula, 2004: "Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad", Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 1, 16-27.

CARLINO, Paula, 2013: "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 57, vol.18.

CAÑETE, Greici L. R., 2011: "Projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira: é possível aliar ensino na L2 e interculturalidade em duas realidades escolares diferentes? [https://editora.pucrs.br/anais/sial/2011/src/23.pdf, fecha de consulta 25 de abril de 2020]

CELCE-MURCIA, Marianne, 2002: "On the use of selected grammatical features in academic writing" en Mary J. SCHLEPPEGRELL y Cecilia COLOMBI, *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. New York: Routledge, 143-156.

CHO, Sookyung, 2010: "Academic biliteracy challenges: Korean scholars in the United States", *Journal of Second Language Writing* 19, 82–94.

COLOMBI, María Cecilia, 2005: "Enfoques Socioculturales hacia el Desarrollo de una Alfabetización Avanzada." *Texturas*, 1(5), 25-41.

COLOMBI, María Cecilia, 2006: "Grammatical metaphor: academic language development in Latino students in Spanish" en Heidi BYRNES (ed.): *Advanced Language Learning,* London/New York: Continuum, 147-163.

COLOMBI, Maria Cecilia, y Joseph HARRINGTON, 2012: "Advanced Biliteracy Development in Spanish as a Heritage Language" en Sara BEAUDRIE y Marta FAIRCLOUGH (eds.): *Spanish as a Heritage Language in the US*., Georgetown University Press, Washington, D.C.

COLOMBI, María Cecilia, 2013: "Alfabetización avanzada y exploraciones lingüísticas de los niveles avanzados del español como lengua heredada en los Estados Unidos" [http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?seccion=revista&idrevista=15, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

COLOMBI, María Cecilia, 2015: "Academic and cultural literacy for heritage speakers of Spanish: A case study of Latin@ students in California". [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589815000522, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

COOK, Vivian, y Wei LI, 2016: "Premises of Multi-competence". [http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/MCentry.htm, fecha de consulta 20 de mayo de 2020]

COSTA, Everton Vargas, y Simone CARVALHO, 2013: "Uso da linguagem e letramento: uma proposta de reflexão sobre a avaliação de proficiência no exame CELPE-BRAS", *Revista de Letras Norte@mentos*, v. 6, 251-266.

CHRISTIE, Frances, 2002: "The development of abstraction in adolescence in subject English" en Mary J. SCHLEPPEGRELL y Cecilia COLOMBI: *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. New York: Routledge, 45-66.

CHRISTIE, Frances, y Jim MARTIN, 2007: *Language, knowledge and pedagogy: Functional Linguistic and Sociological perspectives*. London/ New York: Continuum.

CHRISTIE, Frances, y DEREWIANKA, Beverly, 2010: *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London/New York: Continuum.

CREESE, A., y BLACKLEDGE, A., 2010: "Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?" *The Modern Language Journal*, 94, 103- 115.

CUMMING, Alister, 2001: "ESL/EFL instructors' practices for writing assessment: Specific purposes or general purposes?", *Language Testing, 18*(2), 207-224.

CUMMING, Alister, 1989: Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning* 39, 81-141.

CUMMINS, Jim, 2001: "Instructional conditions for trilingual development." [https://www-tandfonline-com.pucdechile.idm.oclc.org/doi/abs/10.1080/13670050108667719, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti, y Percília SANTOS, 2002: *Tópicos em Português língua Estrangeira*. Brasília: UnB.

DALLA VECHIA, Adriana, y Renilson J. MENEGASSI, 2017: "Condições de produção em comandos de escrita do exame CELPE-BRAS". [http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/4892 , fecha de consulta 23 de abril de 2020]

DAMAZO, Liliane Oliveira, Jerônimo COURA-SOBRINHO, y Ana Maria Nápoles VILLELA, 2014: "Uma análise enunciativa de textos dos examinandos do Celpe-Bras" en Regina Lúcia Péret DELL´ISOLA (org.): *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores, 2014, 37-54.

DAMAZO, Liliane Oliveira, y Jerônimo COURA-SOBRINHO, 2014: "Conhecimento lexical e níveis de proficiência: português como língua estrangeria" en Darcília SIMÕES y Paulo OSÓRIO (orgs.): *Léxico: investigação e ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, 101-118.

DE GROOT, Annette, 2010: *Language and Cognition in Bilinguals and Multilinguals*. New York: Taylor & Francis.

DELL'ISOLA, Regina L. P..;, Matilde V. R. SCARAMUCCI; Margarete SCHLATTER, y Norimar JUDICE, 2003: "A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras." [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

DELL´ISOLA, Regina L. P., 2005: "Em busca da formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros" en Norimar JÚDICE (coord.): *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*, Niterói: Intertexto, 9-30.

DELL`ISOLA, Regina L. P., 2014: *O exame de Proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes.

DELL´ISOLA, Regina L. P., y Natália TOSATTI, 2015: "Movimentos retóricos em produções escritas no exame Celpe-Bras" [https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33310, fecha consulta 23 de abril de 2020]

DE OLIVEIRA, Luciana, y Shu-Wen LAN, 2014: "Writing science in an upper elementary classroom: A genre-based approach to teaching English language learners." [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S106037431400023X, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

DE OLIVEIRA, Luciana, 2015: "A Systemic-Functional analysis of English language learners' writing". [http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n1/0102-4450-delta-31-01-00207.pdf, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

DENZIN, Norman K.,y Yvonna S. LINCOLN, 2005: "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research" en Norman. K. DENZIN y Yvonna. S. LINCOLN (eds.): *The Sage handbook of qualitative research*, Sage Publications Ltd, 1-32.

DIONÍSIO, M. Lourdes, y Adriana FISCHER, 2010: "Literacia(s) no Ensino Superior: Configurações em Práticas de Investigação", [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf, fecha de consulta 25 de abril de 2020]

DOLZ, Joaquim, y SCHNEUWLY, Bernard, 2004: *Gêneros orais e escritos na escola* en Roxane ROJO y Glaís Sales CORDEIRO (traducción y organización), Campinas: Mercado de Letras.

DREYFUS, Shoshana J., Sally HUMPHREY, Ahmar MAHBOOB, y Jim MARTIN, 2016: *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. London: Palgrave MacMillan.

DURÃO, Adja, 2004: *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*, Londrina: Eduel.

EGGINS, Suzanne, 1994: "Register. Context of Situation" en Suzanne EGGINS, *An introduction to systemic functional linguistics*. London/New York: Continuum, 49-80.

EGGINS, Suzanne, 2013: *An introduction to systemic functional linguistics*. London/New York: Bloomsbury Academic.

ELLIS, Rod, 2003: *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.

FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, María, 1998: "Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em Português" em Norimar JÚDICE y P. F. PINTO, (orgs.): *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 65-80.

FERREIRA, Itacira A, 1998: "Português/espanhol – fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas" en José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO (org.): *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*, Campinas: Pontes, 34-48.

FERREIRA, Marília Mendes y Eliane Gouvêa LOUSADA, 2016: "Ações do Laboratório de Letramento Académico da Universidade de São Paulo: Promovendo a Escrita Acadêmica na Graduação e na Pós-Graduação" [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262016000300125, fecha de consulta 20 de mayo de 2020]

FERRIS, Dana R., 2018: "L2 writers in higher education", en Rosa MANCHÓN y Paul Kei MATSUDA: *Handbook of second and foreign language writing*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 141-160.

FLOWER, Linda, y John R. HAYES, 1981: "A Cognitive Process Theory of Writing" en *College composition and communication* 32 (4), 928-950.

FLICK, Uwe, 2011: "Introducción a la investigación cualitativa de Uwe Flick" en: S. Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 11-15.

FRANCELIN, Marivalde Moacir, 2016: "Fichamento como método de documentação e estudo", en José Francisco MODESTO y Francisco Carlos PALETTA, *Tópicos para o ensino de Biblioteconomia*, São Paulo: USP, 121-139.

FURTOSO, Viviane A. B., 2011: "Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem" en Edleise MENDES (org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*, São Paulo: Pontes Editores, 207-236.

FUZER, Cristiane, y Sara Regina Scotta CABRAL, 2014: *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras.

GAIDO, Angélica, 2015: "Escribir en la lengua extranjera: organización temática de la cláusula y continuidad textual", *LyCE Estudios*, v. 17, 79-98.

GEBHARD, Meg, I-An CHEN, Holly GAHAM y Wawan GUNAWAN, 2013: "Teaching to mean, writing to mean: SFL, L2 literacy, and teacher education." [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374313000210, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

GENTIL, Guillaume, 2005: "Commitments to academic biliteracy. Case studies of francophone university writers". *Written communication* 4, v.22, 421-471.

GENTIL, Guillaume, 2011: "A biliteracy agenda for genre research." *Journal of Second Language Writing* 20, 6–23.

GRANNIER, Daniele, 2002: "Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol" en Norimar JÚDICE: *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*, Niterói, Intertexto, 57-80.

GHIO, Elsa, y M. Delia FERNÁNDEZ, 2008: "Antecedentes y fundamentos de la Lingüística Sistémico Funcional" en Elsa GHIO y M. Delia FERNÁNDEZ: *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española,* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1-29.

GROSJEAN, François, 2012: "Bilingualism: A short introduction" en François GROSJEAN y Ping LI (eds.): *The psycholinguistics of bilingualism*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 5-25.

GÜNTHER, Harmut, 2006: "Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?" [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200010&script=sci_arttext, fecha consulta 23 de abril de 2020]

HAEL, Virginia, 2015: "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina." [https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/3239, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

HALLIDAY, M.A.K., 1993: "Towards a language based theory of learning", *Linguistics and Education*, *5*, 93-116.

HALLIDAY, M. A. K., y Christian MATTHIESSEN, 1994: *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K., 1995: "On Language in relation to the Evolution of Human Consciousness" en J. WEBSTER (Ed.), *On Language and Linguistics. M.A.K Halliday*, London/New York: Continuum. 390-432.

HALLIDAY, M. A. K., 1998: "The notion of "context" in language education" en GHADESSY, Mohsen, *Text and context in functional linguistics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-24

HALLIDAY, M. A. K., y Christian MATTHIESSEN, 2004: *An introduction to Functional Grammar*, third edition, London: Arnold.

HALLIDAY M.A.K., y Christian MATTHIESSEN, 2014: *An introduction to functional grammar,* 4th ed., New York: Routledge.

HANEDA, Mari, 2007: "Modes of Engagement in Foreign Language Writing: An Activity Theoretical Perspective". *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 64, 2, 301–332.

HARVEY, Ana María, y Daniel MUÑOZ (2006): "El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos" [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132006000100008, fecha de consulta 25 de abril de 2020]

HASAN, Ruqaiya. 2009: "The place of context in a systemic functional model" en M.A.K. HALLIDAY y Jonathan J. WEBSTER, *Continuum Companion to SystemicFunctional Linguistics*, London: Continuum.

HASAN, Ruqaiya, 2014: "Towards a paradigmatic description of context: systems, metafunctions, and semantics", *Functional Linguistics 1:9*, 1-54.

HOOD, Susan, 2004: "Managing attitude in undergraduate academic writing: a focus on the introductions to research reports" en Louise J. RAVELLI y Robert A. ELLIS (eds.): *Analysing Academic Writing: contextualized frameworks*, London/ New York: Continuum, 24-44.

HOOD, Susan, 2010: *Appraising Research: evaluation in academic writing*. New York: Palgrave, Macmillan.

HOOD, Susan, 2011: "Writing Discipline: Comparing Inscriptions of Knowledge and Knowers in Academic Writing" en Frances CHRISTIE y Karl MATON (eds.): *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Continuum, 106- 128.

HORNBERGER, Nancy, 1989: "Continua of biliteracy". *Review of Educational Research* 59 (3), 271–296.

HORNBERGER, Nancy H., y SKILTON-SYLVESTER, Ellen, 2000: "Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives", *Language and Education: An International Journal, 14*(2), 96-122.

HORNBERGER, Nancy, 1990: "Creating successful learning contexts for biliteracy". [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=wpel, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

HORNBERGER, Nancy, 2002: "Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach" [https://link-springer-com.pucdechile.idm.oclc.org/article/10.1023/A:1014548611951, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

HORNBERGER, Nancy, 2003: *Continua of Biliteracy: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.

HORNBERGER, Nancy, 2004: "The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice" [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=gse_pubs, fecha de consulta 25 de abril de 2020]

HORNBERGER, Nancy, 2012: "Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 15(3), 261-278.

HORNBERGER, Nancy, 2012: "Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach" en Nancy HORNBERGER (ed.): *Educational/linguistics critical concepts in Linguistics*, v. V, Language ecology. London/New York: Routledge.

HORNBERGER, Nancy, 2013: "Biliteracy continua", en M. R. HAWKINS (Ed.): *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives.* New York, NY: Routledge, 149–167.

HUMPHREY, Sally, 2017: *Academic literacies in the middle years. A framework for enhancing teacher knowledge and student achievement*. New York/ London: Routledge.

HYLAND, Ken, 2004: "Patterns of engagement: dialogic features and L2 undergraduate writing" en en Louise J. RAVELLI y Robert A. ELLIS: *Analysing Academic Writing: contextualized frameworks*, London/ New York: Continuum, 5-23.

HYLAND, Ken, 2007: "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction." [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374307000495, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

HYLAND, Ken, y Brian PALTRIDGE, 2011. *The continuum companion to discourse analysis*. London/New York: Continuum.

HYON, Sunny, 1996: "Genre in Three Traditions: Implications for ESL". *Tesol Quarterly*, v. 30, 4, 693-722.

IBÁÑEZ, Romualdo y González, C., 2017: *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender.* Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

JIANG, X., 2011: "The Role of first language literacy and second language proficiency in second language reading comprehension", *The Reading Matrix*, v. 11, n. 2, 177-190.

JÚDICE, Norimar, 2000: *Português/Língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto.

JÚDICE, Norimar, 2002: *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto.

JÚDICE, Norimar, 2013: "Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta" en Luciana GOTTHEIM y A. L. PEREIRA, (orgs.): *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso*. Campinas, Brasil: Ed. Mercado de Letras, 147-184.

KLEIN, Perry D., y UNSWORTH, Len, 2014: "The logogenesis of writing to learn: A systemic functional perspective", *Linguistics and Education 26*, 1-17.

KWON, Hyun Joo, y Diane L. SCHALLERT, 2016: "Understanding translanguaging practices through a biliteracy continua framework: Adult biliterates reading academic texts in their two languages", *Bilingual Research Journal*, 39:2, 138-151.

LEE, Icy, 2018: "EFL writing in schools" en Rosa Manchón y Paul Kei MATSUDA: *Handbook of second and foreign language writing*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 113-139.

LUKIN, Annabelle, 2017: "Ideology and the text-in-context relation", *Functional Linguistics 4:16*, 1-17.

MACHADO, Anna Rachel, 2005: "A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart", en J. L. Meurer, *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel; Eliane LOUSADA y Lília Santos ABREU-TARDELLI, 2005: *Planejar gêneros acadêmicos*, São Paulo: Parábola.

MALOVA, Irina, Alain BENGOCHEA, Susan MASSEY, y Mary Avalos, 2019: "Exploring multimodal representations of words in a fourth-grade English language Arts Teacher Guide to support emergent bilinguals' vocabulary instruction" en Luciana DE OLIVEIRA y Baline E. SMITH (ed.): *Expanding literacy practices across multiple modes and languages for multilingual students*, Charlotte, NC: IAP Inc., 21-38.

MANCHÓN, Rosa, 2009: *Writing in foreign language contexts: learning, teaching and research*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

MANCHÓN, Rosa, 2011: *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins.

MANCHÓN, Rosa, y Paul Kei MATSUDA, 2018: *Handbook of second and foreign language writing*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

MARCUSCHI, Luis Antônio, 2010: *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, São Paulo: Cortez.

MARQUES, Ana Laura S., 2017: "Percepções de estudantes de tradução acerca do processo de biletramento". *Revista X* 2, UFPR, 105-129.

MATTHIESSEN, Christian M. I., 2006: "Education for advanced foreign language capacities: exploring the meaning-making resources of language systemic-functionally" en Heidi BYRNES (ed.): *Advanced Language Learning,* London/New York: Continuum, 31-57.

MATTHIESSEN, Christian M. I.; K. TERUYA, y M. LAM, 2010: Key terms in Systemic Functional Linguistics. New York/London: Continuum.

MARTIN, Jim, y Peter WHITE, 2005: The language of evaluation: Appraisal in English, Londres / Nueva York: Palgrave/Macmillan.

MARTIN, Jim, y David ROSE, 2007: *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, first edition, London / New York: Continuum.

MARTIN, Jim, y David ROSE, 2008: *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, second edition, London / New York: Bloomsbury.

MARTIN, Jim, y David ROSE, 2008: *Genre Relations: Mapping culture*. London / Oakville: Equinox.

MARTIN, Jim, 2011: "Systemic Functional Linguistics" en HYLAND, Ken, y Brian PALTRIDGE (Eds.). *The continuum companion to discourse analysis*. London/New York: Continuum, 101-119.

MARTIN, Jim R., 2012: *Context: register*. *4 in the Collected Papers of J. R. Martin,* Wang Zhenhua (ed.) Shanghai: Jiao Tong University Press.

MARTIN, Jim, y Erika MATRUGLIO, 2014: "Retorno al modo: in/dependencia contextual en el discurso de las clases de historia antigua", Traducción de Beatriz Quiroz. *Onomázein, Número espacial IX ALSFAL,* 186-213.

MARTIN, Jim, 2016: "One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics and the Sydney School", en N. ARTEMEVA y A. FREEDMAN (eds.): *Genre around the globe: beyond the three traditions*, Edmond, AB: Trafford, 31-77.

MARTIN, Jim, 2019: "Discourse Semantics" en THOMPSON, G., BOWCHER, W., FONTAINE, L. y SCHÖNTHAL, D. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, Cambridge: CUP, 358-381.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles, 2002: Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. [http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453, fecha de consulta 25 de abril de 2020]

MAZGUTOVA, Diana, y Judit KORMOS, 2015: "Syntactic and lexical development in an intensive English for Academic Purposes programme" *Journal of Second Language Writing, 29,* 3-15.

MENDES, Edleise, 2011: *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira.* Campinas: Pontes.

MERRIAM, Shran y Elizabeth TISDEL, 2016: *Qualitative research: a guide to design and implementation*, fourth edition, San Francisco: Jossey-Bass.

MILLER, Carolyn, 1984: "Genre as social action", *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.

MOSS, Gillian; Diana CHAMORRO; Norma BARLETTA y Jorge MIZUNO, 2013: "La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español." [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N28/28-8_Moss_FINAL.pdf, fecha de consulta 20 de mayo de 2020].

MOTTA-ROTH, Desirée, y Graciela Rabuske HENGES, 2010: *Produção textual na universidade*. São Paulo, Parábola.

MOTTA-ROTH, Desirée, 2001: *Redação acadêmica: Princípios básicos.* Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação/Imprensa Universitária, Universidade Federal de Santa Maria.

MOYANO, Estela I., 2010: "Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizajes escolares: las ciencias biológicas y la historia". *Discurso & Sociedad,* Vol. 4(2)*,* 294-331.

MOYANO, Estela I., 2014: "La discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento". *Onomazein,* Número especial IX ALSFAL, 161-185.

MOYANO, Estela I., 2015: "Patrones de realización de la proyección en la Discusión de artículos de investigación producidos en español". [http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n1/0102-4450-delta-31-01-00143.pdf, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

MOYANO, Estela I., 2018: "La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión", *DELTA,* vol.34, n.1, 235-267.

NÚÑEZ-ROMAN, Francisco, y Emilio GALLARDO-SABORIDO, 2017: *Escribir en las disciplinas: Intervenciones para desarrollar los géneros académicos y profesionales en la Educación Superior*. Madrid, Editorial Síntesis.

OLIVEIRA, Gilvan Müller, y Rosângela MOELLO, 2019: "A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016)", *Revista Iberoamericana de Educación,* 1, v. 81, 53-74.

ORTEGA, Lourdes, 2015: "Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion" *Journal of Second Language Writing* 29, 82-94.

ORTIZ-ÁLVAREZ, Maria Luisa, 2002: "Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE", en Maria Jandyra C. CUNHA y Percilia SANTOS: *Tópicos em Português língua Estrangeira*. Brasilia: UnB, 157-174.

OTEÍZA, Teresa, 2009: "Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas" *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *42*(70), 219-244.

OTEÍZA, Teresa, 2017. "The Appraisal Framework and discourse analysis" en T. BARTLETT & G.O' GRADY (Eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London: Routledge, 457-472.

OTEÍZA, Teresa, y PINUER, Claudio. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos (La Serena)*, *29*(2), 207-229.

PAINTER, Clare, 1999: "Language development" en M.A.K. HALLIDAY y Jonathan J. WEBSTER (Eds.), *Continuum companion to Systemic Functional Linguistics*, London/New York: Continnum, 87-103.

PAIVA, Vera L. Menezes de Oliveira, 2019: Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola.

PALTRIDGE, Brian, 2004: "The exegesis as a genre: na ethnographic examination" en Louise J. RAVELLI y Robert A. ELLIS (eds.): *Analysing Academic Writing: contextualized frameworks*, London/ New York: Continuum, 84-103.

PALTRIDGE, Brian, 2014: "Genre and second language academic writing", *Language Teaching*, *47,* 303-318.

PASCUAL, Mariana, y Lidia UNGER, 2010: "Appraisal in the research genres: an analysis of grant proposals by Argentinean researchers". *Revista Signos*, 43, 261-280.

PAREDES, Sofía M., 2011: "*Características retórico-léxico-gramaticales de la escritura argumentativa en español como lengua heredada y como segunda lengua."* Tesis de doctorado, University of California Davis.

PARODI, Giovani y Gina BURDILES, 2010: *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, Corpus y Métodos*. Santiago: Ed. Planeta Chilena S.A.

PARODI, Giovani, 2015: *Géneros académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaiso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARRAQUET, Márcia, 2011: "La interculturalidad en el aprendizaje de español en Brasil" [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb8df5ad-c95c-43aa-af51-174b89823e1f/2012-esp-13-28paraquett-pdf.pdf, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

PEREIRA, Telma, 2009: "Representação e aprendizagem de uma língua estrangeira: status da língua francesa em contexto urbano e de fronteira" *Synergies Brésil*, 7,101-111.

RAVELLI, Louise J., y Robert A. ELLIS, 2004: *Analysing Academic Writing: contextualized frameworks*, London/ New York: Continuum.

RAVELLI, Louise J., 2004: "Signaling the organization of written texts: hyper-Themes in management and history essays" en Louise J. RAVELLI y Robert A. ELLIS: *Analysing Academic Writing: contextualized frameworks*, London/ New York: Continuum, 104-130.

REYES, Iliana, 2006: "Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism."

[https://journals-sagepub com.pucdechile.idm.oclc.org/doi/abs/10.1177/1468798406069801#articleCitationDownloadContainer, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

REYES, Iliana, 2012: "Biliteracy Among Children and Youths". [http://web.a.ebscohost.com.pucdechile.idm.oclc.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3ae7aa52-36e5-42ce-a5af-2b0420bdb6d7%40sdc-v-sessmgr03, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

RINNERT, Carol, y Hiroe KOBAYASHI, 2018: "Multicompetence and multilingual writing", en Rosa MANCHÓN y Paul Kei MATSUDA (eds.): *Handbook of second and foreign language writing*, Boston/Berlin: De Gruyter Mouton, 365-385.

RYSHINA-PANKOVA, Marianna, 2006: "Creating textual worlds in advanced learner writing: The role of complex theme" en H. BYRNES (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* London: Continuum, 164–183.

RYSHINA-PANKOVA, Marianna, 2015: "A meaning-based approach to the study of complexity in L2 writing: The case of grammatical metaphor" [https://www-sciencedirect-com.pucdechile.idm.oclc.org/science/article/pii/S1060374315000429?via%3Dihub, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

ROSE, David, 2004: "Sequencing and pacing of hidden curriculum: how indigenous learners are left out of the chain" en: MULLER, J.; MORAIS, A. y DAVIES, B. (eds.): *Reading Bernstein, Research Bernstein*. London: Routledge Falmer, 91-107.

ROSE, David, 2005: "Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation." *Journal of Education*, n. 37, 131-167.

ROSE, David, y Clair ACEVEDO, 2006: "Closing the Gap and Accelerating Learning in the Middle Years of Schooling", *Australian Journal of Language and Literacy*. 14(2), 32- 45.

ROSE, David, 2007: "Reading genre: a new wave of analysis", *Linguistics and the Human Sciences*, 2:1, 1-27.

ROSE, David, 2008: "Writing as linguistic mastery: the development of genre- based literacy pedagogy", en R. BEARD, D. MYHILL, J. RILEY y M. NYSTRAND (eds.): *Handbook of Writing Development.* London: Sage, 151-166.

ROSE, David, 2009: "Writing as linguistic mastery: The development of genre based literacy"[https://pdfs.semanticscholar.org/ede6/54c06752e9a7b20986b6319490b373ba319e.pdf, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

ROSE, David, 2012: "Genre in the Sydney School", en James P. GEE & Michael HANDFORD (eds.): *The Routledge Handbook of Discourse Analysis,* London: Routledge, 209-225.

ROSE, David, y Jim MARTIN, 2012: *Learning to Write, Reading to Learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*, London: Equinox.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi, 2016: "Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade" en Clarissa Menezes JORDÃO (org.): *A linguística aplicada no Brasil*: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 141-165.

SCARCELLA, Robin, 2002: "Some key factors affecting English learners' development of advanced literacy", en Mary J. SCHLEPPEGRELL y Cecilia COLOMBI: *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. New York: Routledge, 209-226.

SIPPERT, Luciane, y ROTTAVA, Lúcia 2018: "Estudo semântico-discursivo da referência textual sob a perspectiva da Lingüística Sistêmico-Funcional" [https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/81493, fecha de consulta 24 de abril de 2020]

SCHLATTER, Margarete, y Pedro GARCEZ, 2012: *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.

SCHLEPPEGRELL, Mary J., 2002: "Challenges of the science register for ESL students: errors and meaning-making" en Mary J. SCHLEPPEGRELL y M. Cecilia COLOMBI (coord.): *Developing advanced literacy in first and second languages*, New York: Routledge, 119-142.

SCHLEPPEGRELL, Mary J., 2004: *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 190 p.

SCHLEPPEGRELL, Mary J., y M. Cecilia COLOMBI, 2002: *Developing advanced literacy in first and second languages*, New York: Routledge.

SCHLEPPEGRELL, Mary J., Mariana ACHUGAR, y Teresa OTEÍZA, 2004: "The grammar of History: enhancing content-based instruction through a functional focus on language". [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588259, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

SCHLEPPEGRELL, Mary J., 2006: "The linguistic features of advanced language use: the grammar of exposition" en Heidi Byrnes (ed.): *Advanced Language Learning,* London/New York: Continuum, 134-146.

SCHLEPPEGRELL, Mary J., 2012: "Systemic Functional Linguistics", en James P. Gee y Michael Handford (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis,* London: Routledge, 21-34.

SHRESTA, Prithvi N., 2017: Investigating the learning transfer of genre features and conceptual knowledge from an academic literacy course to business studies: Exploring the potential of dynamic assessment. [https://www-sciencedirect-com.pucdechile.idm.oclc.org/science/article/pii/S1475158516300728, fecha de consulta 23 de abril de 2020]

SILVA, Ana Virgínia Lima da (2011): "A produção de resenha acadêmica no ensino superior", en Revele: Revista Virtual dos Estudantes de Letras, v. 2, 1-13.

SOARES, Magda, 2009: *Letramento: um tema em três gêneros*, Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, Magda, 2017: *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.

STARFIELD, Sue, 2004: "Word power: negotiating success in a first-year sociology essay", en Louise J. RAVELLI y Robert A. ELLIS: *Analysing Academic Writing: contextualized frameworks*, London/ New York: Continuum, 66-83.

SWALES, John M., 1990: *Genre analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, John M., 2004: *Research genres: Explorations and applications*. New York: Cambridge University Press.

TERUYA, K., 2006: "Grammar as a resource for the construction of language logic for advanced language learning in Japanese" en H. BYRNES (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky,* London: Continuum, 109-133.

VALDÉS, Guadalupe, y Michelle GEOFFRION-VINCI, 1998: "Chicano Spanish: The Problem of the "Underdeveloped" Code in Bilingual Repertoires", [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05535.x, fecha de consulta 25 de abril de 2020]

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, 2012: "La investigación cualitativa" en Irene VASILACHIS DE GIALDINO: *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 23-64.

VAN DER WALT, Christa, 2013: "Active Biliteracy? Students Taking Decisions About Using Languages for Academic Purposes", en H. HABERLAND (ed.): *Language Alternation, Language Choice and Language, Encounter in International Tertiary Education*, *Multilingual Education* 5, 103-122.

WIDDOWSON, H. G, 1991: *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, SP: Pontes.

Anexos

Anexo 1: Carta de Consentimiento Informado

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: BILITERACIDAD AVANZADA ESPAÑOL-PORTUGUÉS EN DOS GÉNEROS ACADÉMICOS

INVESTIGADORA RESPONSABLE: ANA LAURA DOS SANTOS MARQUES

Usted ha sido invitado a participar en el estudio **Biliteracidad avanzada español-portugués en dos géneros académicos** a cargo de Ana Laura dos Santos Marques, estudiante del Programa de Doctorado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿Cuál es el propósito de esta investigación?

El objetivo de esta investigación es identificar, en la producción de las reseñas y los informes de lectura (dos géneros académicos), características de la escritura académica en dos lenguas - el portugués y el español. Esta habilidad de escribir en contextos especializados es referida por diversas investigaciones como "biliteracidad avanzada". Debido a su dominio idiomático, los estudiantes cuya base de su formación sea el par español-portugués, son invitados a colaborar con sus textos para realizar esta caracterización a nivel lingüístico.

¿En qué consiste su participación?

Su participación consiste en compartir dos producciones textuales con la investigadora responsable de este proyecto, una en portugués y una en español. Estas producciones de textos ya forman parte de las actividades regulares de las asignaturas que Ud. cursa actualmente.

En el caso de que Ud. acepte participar de este estudio, sus textos serán recolectados y analizados por la investigadora responsable. Los textos serán desidentificados, es decir, su nombre no aparecerá en ninguna de las etapas de este trabajo.

No habrá ninguna vinculación entre este trabajo de recolección y análisis textual con las actividades de evaluación previstas por las asignaturas regulares de su malla curricular. Tampoco se considerarán notas, comentarios y/o correcciones que los profesores de estas asignaturas pudiesen atribuir a estos trabajos. Los datos recolectados con estos textos no serán utilizados por ninguna autoridad de la universidad, ni por la jefatura de la carrera para ningún propósito.

¿Qué significa para usted participar?

El participar en esta investigación significa que usted acepta compartir sus producciones de texto con la investigadora responsable en el 2º semestre de 2018.

Todos los textos recibidos y analizados serán codificados. Se eliminará cualquier información que pueda relacionarse con su autoría. Su nombre será mantenido de forma confidencial en todo el proceso de análisis, transliteración y difusión de esta investigación.

El beneficio potencial de este estudio es su contribución al conocimiento acerca del desarrollo de la escritura en dos lenguas en la universidad y es de gran relevancia para los estudios de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas cercanas, como es el caso del portugués y del español.

Su participación no será remunerada ni se relacionará con notas en sus asignaturas. Al compartir sus textos con la investigadora, tendrá la oportunidad de entregar importantes informaciones acerca de la escritura en el contexto universitario. Usted podrá conocer los resultados del análisis si así lo desea.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

Los textos compartidos con la investigadora responsable serán digitalizados, digitados (en el caso que sean manuscritos) y codificados, eliminándose cualquier información de los nombres de sus autores. De igual manera, comentarios, notas y correcciones que eventualmente estuviesen presentes, serán desconsiderados del trabajo, dado que no forman parte de los objetivos de esta investigación. Su nombre no será utilizado en ninguna etapa de esta investigación y la investigadora los mantendrá en archivos seguros.

La información extraída de los textos se usará exclusivamente para esta investigación, con fines académicos. Los resultados podrían ser difundidos en congresos, otras actividades y publicaciones en revistas científicas. En caso de requerir la información para nuevas investigaciones, la investigadora solicitará nuevamente el consentimiento para el uso de los datos. La información de los datos personales de los participantes y sus producciones escritas se mantendrá archivada en carpetas personales (cuenta Dropbox y disco duro) por cinco años después de finalizada esta investigación y luego será borrada de los archivos de la investigadora.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

Usted puede negarse a compartir sus textos, y de esta manera, dejará su participación en esta investigación. En cualquier momento usted puede solicitar al investigador que le responda todo tipo de inquietudes respecto al estudio y pedir mayor información sobre las implicancias de su participación.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a LA INVESTIGADORA RESPONSABLE, ESTUDIANTE DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA, Ana Laura Marques, teléfono +56 2 2718 2355, email: aldossantos@uc.cl, analaurasmarques@gmail.com

Esta investigación se desarrolla bajo la dirección de la profesora Dra. María Cristina Arancibia – Facultad de Letras, PUC-Chile. En caso de requerir más informaciones acerca de este trabajo, puede solicitar cualquier tipo de aclaración por correo electrónico: cristina.arancibia@gmail.com

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Presidenta: María Elena Gronemeyer, contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl

FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigador Responsable: Ana Laura Marques, teléfono +56 2 2718 2355, email: aldossantos@uc.cl, analaurasmarques@gmail.com

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- He entendido que el propósito de este proyecto es la generación de conocimiento sobre el desarrollo de la escritura académica en dos lenguas.
- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin necesidad de dar una justificación.
- Si, durante el transcurso del estudio, llega a estar disponible nueva información significativa que haya sido desarrollada y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, la investigadora deberá entregarme esta información.
- Cualquier información derivada del proyecto de investigación que me identifique personalmente no podrá ser publicada o revelada sin mi consentimiento particular.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la conducción de la investigación, mi participación, o mis derechos puedo contactarme directamente con la investigadora responsable Ana Laura Marques, quien responderá mis preguntas a través del teléfono + 56 2 2718 2355 o de su correo electrónico aldossantos@uc.cl, analaurasmarques@gmail.com
- He recibido los datos de contacto de la profesora guía de esta tesis doctoral, Dra. María Cristina Arancibia (cristina.arancibia@gmail.com) y del Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, eticadeinvestigacion@uc.cl

- Recibo una copia del presente consentimiento informado.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio.

_____	_____
Firma del/la Participante	Fecha
_____	
Nombre del/la Participante	
_____	_____
Firma del la Investigador/Investigadora	Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Ficha de Datos Personales (llenado opcional)

Nombre: _____

Carrera: _____ Semestre en curso: _____/2018

Alumno regular: ( ) Sí ( ) No

Edad: _____

Correo electrónico: _____

¿Hace cuánto tiempo estudia español / portugués como lengua extranjera? _____

*Dirección personal: _____

*Celular: _____

*si no desea informar, déjelos en blanco.

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada ***"Biliteracidad avanzada español-portugués en dos géneros académicos",*** desenvolvida por Ana Laura dos Santos Marques, estudante do Programa de Doutorado em Linguística da *Pontificia Universidade Católica de Chile*, sob a co-orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, da Faculdade de Letras da UFMG.

O objetivo desta pesquisa é identificar, na produção de resenhas e de fichamentos de leitura (dois gêneros acadêmicos), características da escrita acadêmica em duas línguas. Devido ao seu domínio idiomático, os estudantes cuja base de formação seja o par espanhol-português são convidados a colaborar com a doutoranda compartilhando seus textos, os quais serão caracterizados a nível linguístico.

Sua participação consiste em compartilhar duas produções textuais para esta pesquisa doutoral. Você será solicitado a produzir dois textos escritos, um em português e um em espanhol, como parte das atividades regulares das disciplinas da sua grade curricular e permitirá que a estudante de doutorado, Ana Laura Marques, receba uma cópia por e-mail dessas produções.

Você não é obrigado(a) a participar desta pesquisa. Portanto, você não sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso decida em dela não participar. Sua participação é voluntária e você é livre para, tanto agora quanto no futuro, se recusar a participar da pesquisa. Caso concorde em participar, solicitaremos que você complete uma ficha com alguns dados por meio da qual coletaremos algumas de suas informações pessoais (nome, e-mail, endereço, semestre acadêmico em curso, situação de aluno regular na sua Universidade, tempo de estudo da língua estrangeira – português ou espanhol). Se você se sentir desconfortável em informar qualquer item da ficha, não é necessário respondê-lo. Você pode deixar o item em branco. Estima-se que o tempo para o preenchimento da ficha de informações seja de 5 minutos.

Seus textos serão recebidos e analisados, tanto em português quanto em espanhol. Não haverá nenhuma vinculação entre este trabalho de coleta e análise textual com as atividades de avaliação previstas pelas disciplinas da sua grade curricular. Não serão consideradas notas, conceitos, comentários ou correções que os professores dessas disciplinas possam atribuir a essas produções escritas. Assim, não se preocupe, pois você, como aluno(a) não estará sendo avaliado (s). Apenas utilizaremos os dados obtidos para realizar uma caracterização dos aspectos linguísticos dos textos. Além disso, esses dados serão utilizados para fins exclusivos das análises desta pesquisa de doutorado, sem que seu nome esteja relacionado com os textos em nenhum momento do estudo.

Os textos produzidos para as suas disciplinas – resenhas e fichamentos – deverão estar baseados na leitura de um texto acadêmico previsto pelos programas semestrais definidos por seus professores.

Portanto, as duas tarefas para as quais solicitamos a sua colaboração já fazem parte das atividades programadas das suas disciplinas e não implicarão tempo extra de dedicação para a sua realização. Não haverá gravações nem entrevistas, segundo o desenho desta pesquisa. Farão parte dos dados deste trabalho as resenhas e os fichamentos de leitura produzidos no nível intermediário de progressão curricular – 3o / 4o semestre – e de nível avançado, 7o semestre. Conforme já mencionado, o objetivo não é avaliar você como aluno(a), mas, sim, a evolução dos aspectos linguísticos relacionados com o uso especializado das línguas portuguesa e espanhola na escrita.

Os textos compartilhados serão digitalizados, digitados (no caso de que sejam manuscritos) e codificados, eliminando-se qualquer informação referente à sua autoria. Da mesma maneira, comentários, notas e correções que eventualmente estiverem presentes serão desconsiderados, pois não fazem parte dos objetivos desta pesquisa.

Seu nome NÃO será utilizado em nenhuma etapa da pesquisa, nem será revelado em nenhum momento presente ou futuro, a pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Garantimos, assim, proteção à sua identidade tanto durante o processo de pesquisa quanto após o término dela. A informação dos dados pessoais dos participantes e de suas produções escritas será mantida arquivada em pastas pessoais (conta Dropbox, disco duro) por cinco anos após finalizada esta pesquisa. Depois desse período, será apagada.

Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos acadêmicos e científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e outros eventos do tipo. Nesses casos, conforme já mencionado, seu nome NÃO será divulgado de nenhuma maneira. A fim de diminuir o risco do seu desconforto ou constrangimento, salientamos que tomaremos os seguintes cuidados: 1) a garantia do caráter voluntário da pesquisa por meio da assinatura ou não assinatura neste documento; 2) a garantia do anonimato dos participantes; 3) a estimativa de que o participante não gastará mais do que 5 minutos do seu tempo pessoal para preencher a ficha de dados pessoais em anexo; 4) a opção de o participante não informar algum ou alguns itens da ficha de dados pessoais; 5) a coleta dos dois gêneros textuais, resenhas e fichamentos de leitura, como parte das atividades programadas de suas disciplinas, o que não implicará um trabalho extra de leitura e escrita em sua carga acadêmica; 6) a eliminação de todos os dados coletados após 5 anos de término da pesquisa; 7) a utilização dos resultados obtidos apenas da maneira e de acordo com os propósitos já esclarecidos neste documento; 8) a assistência integral ao participante de acordo com a Resolução 466/12, em caso de complicações e danos previstos e imprevistos

Em caso de dúvida ou problema, você poderá contatar a estudante do Programa de Doutorado em Linguística, Ana Laura dos Santos Marques, pelo telefone +56 2 2718 2355 e pelos e-mail: aldossantos@uc.cl, analaurasmarques@gmail.com ou a pesquisadora responsável, Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, pelo e-mail lucianeufmg@gmail.com, telefone (31) 3409-6033, ou na Faculdade de Letras da UFMG, na Avenida Antônio Carlos, 6627, sala 4040.

Dúvidas em relação a questões éticas da pesquisa podem ser dirigidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2o andar, sala 2005, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, todos os seus direitos legais continuam preservados. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

_____

Assinatura do(a) participante

_____

Assinatura da pesquisadora

Ficha de Dados Pessoais (preenchimento opcional)

Nome: _____

Curso: _____ Semestre em curso: _____/2019

Idade: _____

e-mail: _____

Há quanto tempo estuda espanhol como língua estrangeira?

*Endereço pessoal: _____

*Celular: _____

*se preferir não informar, deixe em branco.

Anexo 3: Textos subconjuntos A1 (PLE) y A2 (EL1)

INT1C - PLE

O texto lido trata sobre o novo acordo ortográfico que tem como participantes aos países de língua portuguesa, entre eles portugal, Brasil, Angola, e outros. Esse novo acordo, tenta visibilizar mais o sétimo idioma mais falado do mundo e dessa maneira unificar a língua e permitir um ensino mais fácil do português no mundo. Algumas dessas modificações são por exemplo, a eliminação do hífen quando o prefixo duma palavra termina por consoante e a segunda palavra inicia-se por vogal, como em "superamigo" e "hiperativo" ou também a eliminação do trema sobre a letra "u", em gue, gui, que, qui. Agora, o alfabeto do português tem 26 letras, porque foram introduzidas as letras k, w e y, e os ditongos abertos "ei" e "oi" das palavras paroxítonas como "tiróide" e "diarréia" já não são acentuados.

Embora esse acordo foi creado com a intenção de unificar a língua portuguesa, nasce a dúvida de se isso é realmente possível, porque à junto com a escrita, as diferenças da fala são uma marca representativa da cosmovisão própria dum povo.

INT1C – EL1

Metáforas de la vida cotidiana

En el texto Metáforas de la vida cotidiana expone la importancia de las metáforas y como nuestro lenguaje está impregnado de ellas configurando nuestra realidad y su comprensión. Desglosa el uso de la metáfora afirmando que el pensamiento humano es de naturaleza metafórica, la sistematicidad de los conceptos, su relevancia en culturas específicas y estructuración parcial de la metáfora.

Es así que el autor establece que las metáforas están presente no solo en como un recurso retórico en el lenguaje, sino que es parte de nuestras acciones y pensamientos a través de ejemplos donde relaciona un concepto con una metáfora conceptual.

El texto describe de forma didáctica los diferentes tipos de metáforas de forma clara para estudiantes o personas con conocimiento en el tema del lenguaje, sin embrago, algunos ejemplos no se adecuan a nuestra realidad o cultura.

INT2C – PLE

É possível unificar a língua portuguesa?

O capítulo fala sobre o novo acordo ortográfico, além disso, fala sobre a intenção por trás da criação deste documento: unificar a língua portuguesa. O texto contém as principais razões pelas quais a possibilidade de unificar a língua portuguesa não é viável.

O autor defende que "deve-se parar de fazer leis sobre a língua", a língua é inegavelmente um vivo e incontrolável, tentar fazer leis para que só alguns possam ter domínio dela é algo que não deve ocorrer.

A língua é resultado da história dos povos, nenhuma é igual a outra, mesmo quando elas vêm da mesma raiz, "o modo de escrever as palavras não desfigura a língua", a maneira de usar a linguagem escrita não condiciona a compreensão dos falantes.

A língua portuguesa pertence as pessoas, aos falantes dela, o acordo ortográfico utiliza à língua como estratégia de mercado: fazer a língua parte da economia e não das pessoas.

INT2C- EL1

En el texto escrito por Lakoff y Johnson titulado como "Metáforas de la vida cotidiana", los autores dejan en evidencia la importancia de las metáforas y su influencia en el lenguaje que usamos día a día, configurando nuestra realidad y forma de ver la vida. Explica el uso de la metáfora afirmando que la forma de pensar de las personas es de naturaleza metafórica (principalmente). También explica la sistematicidad de los conceptos, su relevancia en algunas culturas específicas y estructuración de metáforas.

Los autores afirman que las metáforas no solo están presentes como un recurso retórico dentro del lenguaje, sino que es parte de nuestros pensamientos y acciones a través de ejemplos en donde relaciona conceptos con metáforas.

Este texto sirve para describir de forma clara y didáctica distintos tipos de metáforas, dando herramientas básicas para ser capaces de reconocerlas en distintos aspectos de nuestra vida, ayudando así a estudiantes y/o personas con conocimientos en lenguaje, sin embargo, algunos ejemplos no se llegan a adecuar a nuestra realidad ya que el libro utiliza ejemplos que están traducidos desde el inglés.

INT3C – PLE

Novo acordo ortográfico: É possível unificar a língua portuguesa

O capítulo fala dos objetivos que tem o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, unificar uma língua, que é muito variável fonéticamente, para que seja igual na escrita. Mas eles tentam solucionar

um problema que não existe, pois todos esses países que compartilham a língua portuguesa podem reconhecer qualquer texto em português.

Esse acordo poderia acarretar outros problemas, mais que solucioná-los. Por isso o autor defende ideias como a mudança constante da língua, pois são seus falantes os que a criam e a utilizam. A individualidade da língua, cada país de fala portuguesa tem seu próprio modo de falar, entender e criar uma nova linguagem de acordo a sua história e necessidades. Também defende fortemente a ideia de a "questão do mercado" que significa o novo acordo; "...inutilização de dicionários e de livros escolares em produção, o fato de que muitas famílias sofrerão custos na compra de novos materiais, milhões de livros adquiridos pelo Plano Nacional de Leitura português e pelas bibliotecas que ficarão inúteis, e o importante ganho financeiro comprometido em exportações de livros para países africanos..."

Portanto, o acordo nunca vai ser possível de maneira total, pois sempre vai existir esse distanciamento entre o português europeu e o português brasileiro, por suas tão diferentes histórias e realidades.

INT3C – EL1

Reseña capítulos 1, 2 y 3 de "Metáforas de la vida cotidiana" de George Lakoff y Mark Johnson.

"Metáforas de la vida cotidiana" tiene como **tema principal** generar discusión y reflexión con respecto al cómo el ser humano estructura su manera de percibir la realidad, su forma en cómo se mueve en el mundo y la manera en la cual nos relacionamos con otras personas. Lakoff y Johnson plantean que nuestro sistema conceptual posee un carácter crucial a la hora de definir nuestras realidades cotidianas. Sin embargo, ¿cómo es que construimos este sistema conceptual? Los autores afirman que en esencia el ser humano estructura su pensamiento en base a metáforas, las cuales cumplirían un rol fundamental a la hora de conceptualizar aspectos de la realidad y el mundo, facilitando nuestra comprensión de conceptos (en mayor medida abstractos) en términos de otros.

Continuando con dicho argumento, Lakoff y Johnson plantean como **tesis central** que "la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción", por tanto, nuestro sistema conceptual ordinario es *fundamentalmente de naturaleza metafórica*. Sosteniendo esta tesis, los autores señalan por lo tanto, que los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Afirman que el sistema conceptual humano se encuentra estructurado y se define de una manera metafórica, es decir, buscamos categorizar y comprender el mundo en términos de otros conceptos previamente ya definidos y, en consecuencia, hablamos y actuamos según la forma en que concebimos esas cosas.

Sin embargo, no existe ninguna necesidad u obligación por la cual el ser humano deba conceptualizar sus conceptos en base a algunos en específico. Esto produce que el concepto a definir adquiera un matiz o connotación específica de forma arbitraria. Según Lakoff y Johnson, el problema de estructurar nuestro sistema conceptual en términos de otros conceptos limita la comprensión completa

del mismo, al entender un concepto base a otro dejamos fuera todos aquellos matices que posee el concepto a entender que no son abracados por el concepto guía. Como en el caso de la "discusión es como una guerra", al entender la discusión como tal, se genera un foco sobre el aspecto bélico de esta, sin embrago, al mismo tiempo, excluye los aspectos cooperativos de esta.

Frente a esto, los autores enfatizan que hay que tener en cuenta que los conceptos metafóricos nos proporcionan sólo una comprensión parcial, no total. Si fuera total, entonces no sería posible entender un concepto en base a otro, debido a que serían ambos el mismo concepto. Es por esto que el contexto es de vital importancia para darle sentido a la conceptualización metafórica, deja entrever los diferentes matices que alcanza el concepto en situaciones específicas.

En definitiva, el texto plantea aspectos interesantes y relevantes sobre la discusión de la manera en que el lenguaje es un mecanismo estructurador y clasificador de la realidad. Los autores plantean de manera abierta y clara su tesis. Dentro de la exposición de argumentos, en cada uno de estos es posible encontrar su relación con el foco principal del libro y su tesis, lo cual facilita la comprensión de la argumentación y "demostración" de la tesis. **Desde mi perspectiva**, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben ayuda considerablemente a entender su mirada y facilita la reflexión por medio de ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja.

INT4C – PLE

O capítulo "É possível unificar a língua portuguesa?" fala sobre o propósito do novo acordo ortográfico, o qual é a unificação do idioma em relação à escrita apagando as letras c e n em algumas palavras dessa maneira não se percebe a procedência do texto. Fala também que de fato o português europeu e o brasileiro são diferentes e que em consequências comunidades linguísticas são diferentes, e que as reformas ortográficas são realizadas quando a evolução linguística e cultural exige.

Pessoalmente, o acordo ortográfico não tem sentido nenhum. Os países já tem suas regras gramaticais estabelecidas, como o texto diz, de acordo com a etimologia das palavras, a história dos povos e sua evolução, e os falantes tem sentimento de pertencia com suas línguas, pelo que mudar as regras e a ortografia de um dia para outro só gerará negação nas sociedades. O acordo é desnecessário porque os países de língua portuguesa já são capazes de entender uns aos outros, e não precisam de mudar ou excluir letras. São essas pequenas diferenças as que criam identidade nas comunidades e por isso o acordo não tem sentido. Além de apagar os elementos próprios de alguns países, gera outros problemas que poderiam ser evitados, por exemplo, os livros e dicionários teriam que ser modificados, pelo tanto haveria perda monetária e cultural coisa que não favorece a nenhuma nação.

INT4C – EL1

Semántica General

Antología Electiva

Lakoff, George y Mark Johnson (2017). Metáforas de la vida cotidiana. Madrid, España. (Capítulos 1, 2 y 3).

En Metáforas de la vida cotidiana, Lakoff y Johnson exponen como la metáfora, además de ser considerada un recurso poético y pertenecer a nuestro lenguaje extraordinario, forma parte de nuestro sistema conceptual. Es una medianamente extensa (12 capítulos), dirigida a estudiantes de lingüística, nivel de pregrado, profesores de lenguaje y a cualquiera medianamente ilustrado en el tema.

Proponen un enfoque renovado de la metáfora dentro de nuestra forma de construir realidad, pensamiento y, por consecuencia, acción, conduciéndonos a reconocer que nuestro sistema conceptual sería fundamentalmente de naturaleza metafórica. La metáfora definida como figura retórica en la que se traslada el significado de un concepto a otro, estableciendo una relación de semejanza o analogía entre ambos términos y la cual es asociada solo al lenguaje utilizado en el ámbito poético, sale de su encierro y se muestra ante nosotros como algo cotidiano (olvidando la interpretación de poco importante) presente en nuestra comunicación.

Se apoyan en ejemplos que llevan a entender de manera sencilla lo que se nos quiere entregar, como decir: “Una discusión es una guerra” (pág. 36. Cap. 1). Se sabe que una discusión no es una guerra en sí, porque la guerra según definición es un conflicto, armado, generalmente prolongado entre dos o más naciones, personas, etc., pero Lakoff y Johnson nos dan a ver que si bien no son lo mismo, se asocian ya sea por nuestras experiencias en temas de discusión, por asociación en ciertas características entre ellos, etc.

Lo que nos abre la mente a reflexionar que quizás las acciones o, en este caso, la acción de discutir no se entendería por sí sola, de no asociarse con el concepto metafórico de guerra, como en otros lugares, dependiendo del ámbito cultural, quizás, asociada a una danza.

Lo que nos lleva a considerar que las metáforas son parte del cómo y por qué actuamos de cierta manera frente a tales situaciones, actuamos de manera defensiva frente a una discusión porque el concepto metafórico al que lo asociamos por construcción es al de guerra. Lakoff y Johnson nos abren los ojos frete a una de las tantas verdades que por lo general están en nuestras narices, tan comunes como lavar tus dientes por la mañana, pero que nuestro concepto de “común” no nos permite ver con claridad.

INT5C – PLE

Ficha de leitura: É possível unificar a língua portuguesa?

Em “É possível unificar a língua portuguesa?” se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, pois propõe que é impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo. De fato, o objetivo é assemelhar a língua à escrita, porém, a riqueza do português está nas diferenças que há na fala e escrita, esse é o charme da língua que por natureza varia, com diferentes sintaxes, fonéticas e gramáticas. Além disso, para o acordo se utilizou o critério de pronunciação que faz todo mais complexo do que é, finalmente o autor também acha que o novo acordo ortográfico é só uma questão de interesses, de mercado.

Ideias principais e citações:

O capítulo “É possível unificar a língua portuguesa?”, começa explicando que realmente não há uma data exata para reformar a língua, aquele processo só é necessário quando a evolução linguística e cultural dos países o exige, enquanto a língua portuguesa a unificação é complexa pois tantas diferenças entre os falantes no sentido fonético e gramatical, já que “essa linguagem está em permanente mutação”. O acordo ortográfico pretende assemelhar o português (todas as suas variações) à escrita, porém, na língua existe uma relação entre fonética e gramática pela qual é impossível pensar que só é uma questão de palavras escritas.

“A individualidade da língua é distinta entre Portugal e Brasil”, de fato, a individualidade é importante para destacar a riqueza da língua portuguesa, pois essa individualidade permite reconhecer de onde vem o texto, se sua procedência é do Brasil, de Portugal ou de outros países de língua portuguesa. Isto quer dizer que o caminho natural do português é a separação, o que acontece também é que não se pode unificar uma língua com variações inevitáveis, na qual a sociedade, ou seja, os falantes se sentem identificados, então o acordo ortográfico tenta fazer da língua uma, mudando sua estrutura onde os falantes não vão se sentir identificados, o que pode criar problemas.

O autor diz que há diferenças significativas na sintaxe, as que não desfiguram a língua, mas dão-lhe uma nova face. Aliás, o critério que se privilegiou para construir o novo acordo, foi o critério fonético e não o critério etimológico, por isso, as discussões centram-se na exclusão de letras, por exemplo, actor ou ator. Esse critério da pronúncia também está na dupla acentuação, como em efémero ou efêmero. As asseverações são importante, isso significa que novamente vai se alterar a escrita, o que não tem sentido porque se está escrito em português de Portugal o do Brasil, as pessoas compreendem o texto sem nenhum problema e, além disso, também são capazes de identificar o tipo de português em que o texto foi escrito. Finalmente, o novo acordo ortográfico é pura questão de mercado. Há muitas críticas em relação a isso, algumas delas pontam à inutilização de dicionários e livros escolares, os custos na compra de novos materiais, milhões de livros que ficarão inúteis, etc., então é uma questão de dinheiro que afetará todos os falantes da língua portuguesa.

INT5C – EL1

Reseña: Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson

Capítulos: (1) Los conceptos mediante los que vivimos; (2) La sistematicidad de los conceptos metafóricos; (3) Sistematicidad metafórica: destacar y ocultar

En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora comprendida en la cotidianidad como conceptos mediante los cuales vivimos. Estos poseen una sistematicidad a fin de destacar u ocultar información al respecto de alguien o algo. La obra en general es de fácil entendimiento y breve, con capítulos cortos que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora; el libro está dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto.

En términos generales, los tres primeros capítulos ofrecen una introducción a las diferentes metáforas que utilizamos diariamente: En el primer capítulo observamos que las metáforas no son un simple rasgo del lenguaje, puesto que ocurren en diversas manifestaciones del diario vivir, ellas impregnan la vida cotidiana, el lenguaje, los pensamientos y las acciones, esto se debe a que nuestro sistema conceptual (donde funciona lo cotidiano) es sinónimo de sistema metafórico. En el segundo capítulo nos encontramos con que las expresiones metafóricas están enlazadas con conceptos metafóricos sistemáticamente, esto quiere decir que es posible utilizar expresiones lingüísticas metafóricas para estudiar los propios conceptos metafóricos y así comprender la naturaleza metafórica de nuestra cotidianidad. Asimismo, se nos expone que las metáforas y la manera en que las usamos está vinculada con la cultura, la cual influencia nuestro entorno, por esta razón, utilizamos ciertos términos. El tercer capítulo, observamos que la sistematicidad que permite que comprendamos un concepto a través de otro también permite ocultar otros aspectos vinculados al concepto que pueden ser inconsistentes con la metáfora en determinada situación y uso de las expresiones. Del mismo modo se nos expone una de las características fundamental que envuelven a la metáfora: la estructura metafórica es parcial, nunca total. De no ser así, un concepto no podría ser entendido en términos de otro.

Esta obra es útil para comprender conceptos básicos que guardan relación entre el sistema metafórico y la vida cotidiana, como también los distintos usos que pueden tener y las relaciones que sostienen con el entorno, pensamientos y acciones. Los primeros tres capítulos actúan como una introducción práctica, de poca complejidad que permite abrirse paso en la materia, de esta forma solo hacen falta conocimientos mínimos para entender los contenidos expuestos por los autores.

INT6C – PLE

Ficha de leitura: É possível unificar a língua portuguesa?

Neste capítulo mostra o difícil que é unificar a língua portuguesa através do novo acordo ortográfico, sendo os principais protagonistas Brasil e Portugal. Revisam.se os problemas, consequências e possíveis causas deste tento de mudança.

Os inconvenientes da unificação são as qualidades da língua, dado que é um elemento vivo e pujante, e outro fator difícil de mudar é a variação fonética, já que é muito diversa entre Portugal e Brasil (inclusive muito mais dentro do mesmo Brasil).

Algumas consequências como são a supressão de alguns consoantes o faz mudança na pronúncia, outra consequência é a mudança de todo o material impresso.

Ademais dos problemas desta medida também está a visão de alguns influentes intelectuais, que olham esta decisão como algo comercial.

Finalmente se conclui a falta de interesse e o panorama pouco positivo a este intento de unificação da língua portuguesa.

O autor do capítulo tem uma clara postura de rejeição e cepticismo frente ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa. Durante o capítulo mostra os defeitos e as desvantagens desta ação. Para defender sua perspectiva mostra os inconvenientes gramaticais, fonéticos, práticos e as possíveis segundas intenções de fazer esta mudança.

Através do texto é possível notar que ele acha que não é necessário este acordo e que não há problemas com as diferencias da língua. Para afirmar sua visão ele entrega um exemplo de como inclusive o escrito português José Saramago *"pede para não "traduzir" suas obras quando editadas no Brasil. O objetivo da escrita é permitir a leitura. Mesmo no Brasil, há diferentes pronúncias, mas é fácil identificar a escrita de outros países de língua portuguesa. Ao ler um texto em português, é possível saber sua procedência. Esse é, justamente, o charme da língua."* Naquele cita do texto reafirma sua postura mostrando que não é necessária esta medida.

INT6C – EL1

Reseña: Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson

Capítulos: (1) Los conceptos mediante los que vivimos; (2) La sistematicidad de los conceptos metafóricos; (3) Sistematicidad metafórica: destacar y ocultar

En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora en su extensión, es decir, este recurso estilístico comprendido más allá de los textos o, en otras palabras, en la vida cotidiana como conceptos mediante los cuales vivimos y que poseen una sistematicidad que tiene como fin destacar u ocultar información al respecto de alguien o algo. La obra en general es de fácil entendimiento y breve, puesto que se trata de capítulos de pocas páginas

que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora; el libro está dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto.

En términos generales, los tres primeros capítulos ofrecen una introducción a las diferentes metáforas que utilizamos diariamente: En el primer capítulo vemos que las metáforas no son un simple rasgo del lenguaje, puesto que ocurren en diversas manifestaciones del diario vivir, ellas impregnan la vida cotidiana, el lenguaje, los pensamientos y las acciones. Esto se debe a que nuestro sistema conceptual (donde funciona lo cotidiano) es sinónimo de sistema metafórico. El segundo capítulo demuestra que las expresiones metafóricas están enlazadas a conceptos metafóricos de forma sistemática, es decir, mediante esta relación es posible usar expresiones metafóricas para los propios conceptos metafóricos, de forma que sea posible entender la naturaleza de nuestro diario vivir. Por otra parte, los autores exponen que las metáforas que utilizamos están vinculadas a nuestra cultura, la cual condiciona los conceptos con los que nos referimos a nuestro entorno. Finalmente, en el tercer capítulo, se observa que aquella sistematicidad que nos permitió comprender conceptos a través de otros, también puede ocultar diversos aspectos de tal concepto gracias al uso de la metáfora y expresiones en determinado momento. Por último y añadiendo una característica fundamental de este recurso, se expone que la estructura metafórica es parcial, nunca total, de lo contrario no podrían comprenderse conceptos en términos de otros.

Los tres primeros capítulos de *Metáforas de la vida cotidiana* de Lakoff y Johnson me fueron útiles para descubrir el empleo de las metáforas en la vida diaria, estos capítulos son una pequeña y esclarecedora introducción al resto de la obra que expone diversas metáforas típicas. Los ejemplos dados hicieron del texto y los conceptos lingüísticos más fáciles de comprender, simples y comunes, son perfectos para que cualquier persona con mínima ilustración respecto al tema comprenda lo que exponen los autores, es decir, cómo este sistema metafórico condiciona nuestro entorno, nuestros pensamientos y acciones.

INT7C – PLE

Ficha de Leitura

Título: É possível unificar a Língua Portuguesa (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa)

Editorial: editora Rideel

O capítulo apresenta a pergunta: É possível unificar a Língua Portuguesa? com base a ideia do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. O autor expõe alguns argumentos pelos quais, segundo ele, um acordo ortográfico, como totalidade, não poderia ser possível.

A língua é um elemento vivo, pelo que está em constante mudança, dependendo das necessidades dos falantes. Estas variações fonéticas são as responsáveis de que uma unificação seja um objetivo difícil.

"As variações fonéticas permitem flexibilidades difíceis de unificar – mesmo porque essa convergência nem sempre é bem-vista ou benquista" (pag. 26).

Segundo o autor, o acordo pretende somente assemelhar a língua com a escrita, pelo que não existiria um problema tão complexo, porque a fonética está vinculada à gramática, mas sim a situação não fosse assim, mudar a individualidade presente na língua portuguesa em Brasil, Portugal e outros países lusófonos, poderiam causar outros males à idiossincrasia dos países.

"*A História mostra que há identificação muito forte entre a linguagem e seus falantes, e modificar a estrutura dessa linguagem pode acarretar males piores*" (pag. 26)

Conclui que a tentativa de uma unificação pode ser frustrada por distintos elementos, mas ainda mais pela diferença do uso da língua e a distância das culturas lusófonas.

INT7C – EL1

En Metáforas de la vida cotidiana, Lakoff y Johnson exponen y analizan el uso de las metáforas en nuestro lenguaje como algo que va más allá de un recurso poético y retórico, pues muchas de nuestras ideas, pensamientos y acciones son representaciones conceptuales metafóricas de nuestras experiencias pero ya están tan naturalizadas y normalizadas que no nos damos cuenta de ellas o no las pensamos como metáforas. Es una obra breve que aborda las metáforas desde los tipos de metáforas, estructurales, antológicas y orientacionales, las metáforas y los valores en una cultura.

La tesis central del texto es refutar el uso de metáforas solo al lenguaje, ya que como bien plantean los autores, estas se extienden más allá del lenguaje porque las metáforas también integran nuestros pensamientos y nuestras acciones, pues tenemos un sistema conceptual que se basa en lo que entendemos y experimentamos en nuestra vida cotidiana, lo que crea la capacidad de entender un concepto en términos de otros, de conceptualizar un concepto en términos de otro y utilizar un concepto para referirnos a otro.

El texto es muy completo a la hora de analizar las metáforas porque entrega elementos valiosos que desglosa y analiza claramente para que el lector pueda entender el uso de las metáforas en nuestra vida cotidiana. También posee un lenguaje cercano y simple, sin palabras complejas, aunque las traducciones de las frases en los ejemplos tenían palabras poco usadas en el español o que quizás nunca diríamos de esa forma, pero al entender el concepto del cual habla es fácil adaptarlo a nuestro lenguaje.

INT8C – PLE

Dentro do seu livro “Escrita e sociedade” (2014), especificamente no primeiro capítulo, o autor Florian Coulmas faz um importante ênfase em relação a linguagem, planteando o conceito de “Tirania da escrita”. Ele começa seus fundamentos com base na quantidade de adultos analfabetos que existem atualmente no mundo, além disso, o notório crescimento da desigualdade de oportunidades na vida das pessoas.

Um modo de vida diferente, a relevância das poucas oportunidades na educação e a falta de letramento são reconhecidas pelo autor como “habilidades letradas”, as quais são fundamentais para inserção dos indivíduos a través do tempo. Na concepção da frase “ vida sem as letras é um paraíso perdido, se é que já foi” (Coulmas, 2014) ressalta a importância do letramento como uma ferramenta importante para a inserção de indivíduos na sociedade.

Com base no argumento anterior, o autor introduz a relação da escrita e a língua, ressaltando a complementação entre as duas. Além disso, apresenta teorias de linguistas reconhecidos como Saussure e sua linguística sincrônica e Bloomfield e sua filologia histórica, para questionar argumentos sob a exclusão da escrita nos estúdos linguísticos.

Saussure (1978) postula que o estudo da língua natural é mais importante já que os humanos nasceram com a faculdade da fala, e não nasceram para escrever. Mediante seus postulados, ele recalca os valores abstratos da língua, os que são obscurecidos pela escrita.

Por outro lado, Bloomfield acredita que o estudo simultâneo de língua e escrita, a mudança linguística pode ver-se confundido pelas duas atividades. Tanta a mudança linguística como a fala oferecem a possibilidade de dar explicação aos fenômenos da linguagem.

Portanto, ambos autores tentam ressaltar as ideias fundamentais sobre uma “tirania da escrita”, eliminando as opções dum possível análise complementário ou contrastivo entre língua e escrita.

Por tudo isso, Coulmas refuta as ideias de Saussure e Bloomfield assegurando que a separação de escrita e a fala é impossível já que são constantes áreas em desarrolho. Em consequência, eles asseguram o desfase no comportamento falado e a percepção da língua.

Finalmente, também assegura a existência da linguagem que não podem ser compreendidas sem um prévio conhecimento da língua; dentro delas, ele menciona o sistema da escrita, o efeito de normas escritas e o contato linguístico mediante a escrita, entre outras.

INT8C – EL1

Resumen: “A adaptação como procedimento técnico de tradução: Uma leitura descritiva do Hamlet em quadrinhos brasileiro”

En su estudio, el autor Marcel Alvarado de Amorim (2013), plantea principalmente el estudio e identificación histórica de la adaptación, mediante técnicas de traducción en la obra Hamlet de William Shakespeare.

Dentro de los procesos de adaptación en la traducción, el autor involucra los denominados "procedimientos técnicos secundarios" (Bastin, 1998). Con una fuerte base de la lingüística saussureana, se plantean los conceptos de traduccion literal y traducción oblicua.

La traducción directa o literal, se entiende como la búsqueda de semejanza entre significado/significante. En esta categoría, encontramos tres procedimientos: "Empréstimo (borrowing); decalque (calque) e tradução literal" (Amorin, 2013).

Por otro lado, encontramos la traducción oblicua, utilizada para traducciones no literales y cuando un texto posee problemas gramaticales dentro de su estructura. Tal como en la traducción literal, en esta categoría encontramos propuestas teóricas-metodológicas (Vinay y Darbelnet (1958), como la transposición, modulación y equivalencia.

Ya enfocando su estudio, el autor presenta una definición más acertada sobre la adaptación, citando nuevamente a los autores Vinay y Darbelnet (2000), proponen el uso de este proceso cuando existe un mensaje en la lengua emisora, que -culturalmente- es desconocida en otra receptora.

Cabe recalcar que el texto estudiado es una adaptación hecha por Bruno S.R, quien mantiene algunas estructuras del clásico, sin embargo, la dificultad está presente en reformular ideas políticas y culturales de la época, para hacer una mejor representación dentro de la actualidad. En este sentido, predomina el uso de diálogos coloquiales y expresiones ambiguas.

Finalmente, el estudio indica que en la adaptación de la obra, se encontraron procesos secundarios necesarios para agilizar el trabajo. Dentro de ellos encontramos la omisión de nombres o situaciones; expansión; exotismo, donde no se recrearon los idiomatismos ocupados en la época; actualizaciones a nivel de vocabulario moderno; adecuaciones situaciones o culturales, donde se vuelven a recrear ambientes mencionados en la obra clásica; y finalmente la creación de expresiones que pudieran adaptarse a ideas coloquiales.

Finalmente, el autor concluye que la adaptación como proceso es más eficiente para la adecuación cultural dentro del texto de partida, para la transformación del mensaje -casi preciso- para una lengua receptora. Es por esto, que la adaptación es clasificada como la herramienta que permite transmitir un mensaje en contextos y/o tiempos diferentes, para así ser comprendida de la misma manera que la original (Vásquez-Ayora, 1997)

INT9C – PLE

Fichamento "Escrita e sociedade"

Coulmas, F. (2014). *Escrita e Sociedade*. São Paulo: Parábola.

A escrita e a leitura são habilidades indispensáveis atualmente em nossa sociedade, e as duas complementam-se sem excluir uma da outra, segundo o que Florian Coulmas expressa em "Escrita e

sociedade". Sem habilidades letradas uma pessoa não tem as mesmas oportunidades que as demais, já que a escrita é parte do comportamento comunicativo diário da sociedade.

Coulmas relata que no passado os linguistas excluíram a escrita do estudo da língua, argumentando que o objeto de estudo deveria ser a língua natural. Eles afirmam que todos nascemos com a capacidade de falar, mas não de escrever, portanto a fala deveria ser o foco.

Esse argumento foi exposto primeiramente por Saussure, quem assegurava a "tirania da escrita". Segundo ele, a percepção da língua é muito influenciada pela escrita, mas ele a considera só uma representação física que não forma parte interna da língua. Então o objeto do estudo linguístico, segundo ele, é só a fala.

Enquanto Bloomfield adotou uma postura análoga, afirmando a primazia da fala por sobre a escrita já que "todas as línguas foram faladas ao longo de quase toda a sua história por pessoas que não liam nem escreviam". Além disso, as regras da escrita não mudam muito, enquanto a fala constantemente sofre mudanças linguísticas que não são refletidas na escrita. Portanto o estudo da linguagem se vê truncado.

Porém Saussure e Bloomfield apresentam falhas segundo Coulmas. Este autor diz que a escrita sím está relacionada com o sistema interno da língua, posto que é interpretável em termos linguísticos. Também afirma que a linguística não tem como abordar a natureza da linguagem senão construindo modelos desta.

Coulmas também relaciona o letramento com a perspectiva sociológica, já que o saber escrever está associado ao saber, e ao mesmo tempo à autoridade para fazer declarações escritas e ser obedecido. Portanto escrever implica poder. O problema está, segundo Coulmas, em que não é distribuída igualitariamente na sociedade, o que pode se observar durante o processo de educação, contrastando por exemplo, uma criança chilena de classe alta com uma chilena de classe baixa. Certamente os textos escritos aos que são expostos marcam a diferença no seu desenvolvimento intelectual. Então, a desigualdade em educação já faz diferença na escrita dessas crianças, consequentemente afeta no seu futuro poder e seu rol na sociedade.

Essa importância social do acesso diferenciado aos recursos comunicativos é expressada por Bernstein, quem identifica dois tipos de códigos linguísticos: os códigos elaborados e os restritos. Os códigos elaborados são acionados para verbalizar significados precisos e identifica seu referente de forma explícita, tendo semelhança com a escrita. E os códigos restritos dependem do contexto e a situação, tendo semelhança com a fala espontânea.

Seguindo a linha social, Bourdieu postula que a escrita como prática social ocupa uma posição diferente nos recursos simbólicos das diferentes sociedades e é encarregada de funções diferentes relativas, de diversas maneiras, ao poder. A escrita, então, é uma prática social e um modo de comunicação em si mesmo, não um sistema subordinado da fala como se postulava antigamente.

Por fim a escrita não só manifesta uma diferença com a fala ao nível audível e visível, señao que entrega ferramentas para que a comunicação humana se expanda além dos limites da fala. Por exemplo, em áreas como a física, matemáticas ou química muito dificultoso tivesse sido desenvolver teorias só na fala. Precisamente, Derrida argumenta em contra à visão reducionista da escrita e acredita que a escrita e a fala são sistemas autônomos que se desenvolvem e influenciam reciprocamente. Assim, o autor afirma que Saussure e Bloomfield tem errado ao tentar excluir completamente a escrita dos estudos língua.

INT9C – EL1

Técnicas de traducción: Adaptación

Dentro del marco de la traducción, Amorim analiza una versión brasileña de la obra Hamlet, de William Shakespeare, adaptada por Bruno S. R. para historieta. Hace una interesante clasificación de las técnicas de traducción presentes en ella, específicamente procedimientos secundarios de adaptación (Bastin).

Los procedimientos técnicos de traducción fueron abordados por primera vez por Vinay e Darbelnet basados en la lingüística saussureana y en la estilística. Dividen la traducción en dos ejes: **Traducción directa**: traducción palabra-por-palabra buscando la mayor semejanza entre significante y significado. Encontramos el préstamo, calco, traducción literal y adaptación. **Traducción oblicua**: traducción no literal, adecuación tanto estructural y cultural del contenido. Encontramos la transposición, modulación y equivalencia.
Gerardo Vásquez-Ayora profundiza a la adaptación como un procedimiento técnico de ejecución. Además agrega cuatro procedimientos complementarios: amplificación, explicitación, omisión, compensación. Para él la adaptación es cuando un mismo mensaje se expresa con otra situación equivalente. Entonces la tarea del traductor es hacer los cambios necesarios para que el mensaje sea entendido con naturalidad en la lengua meta y no queden vacios culturales.

Además Bastin propone siete procedimientos secundarios: transcripción del original, omisión, expansión, exotismos, actualización, adecuación cultural o situacional y creación.

La obra se caracteriza por su prosa coloquial y por no utilizar estructuras literarias formales. En el análisis se encontró que hay omisiones de carácter narrativo, como por ejemplo de personajes, de algunos diálogos o canciones. Además no fue encontrada ninguna expansión, al menos en lo escrito, ya que este recurso fue empleado mas bien en la imagen. Tampoco se encontraron exotismos, porque al ser el texto original de un lenguaje de literatura clásica no poseía modismos, entonces no fue necesario recrear ese tipo de estructuras.
Asi, vemos que la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de

adaptación en la traducción. Esta adaptación posibilita el acercamiento de esta importante obra a las actuales generaciones.

Anexo 4: Textos subconjuntos B1 (PLE) y B2 (EL1)

AV1C – PLE

Semelhanças e diferenças dos textos "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" e "As consequências da má divulgação científica"

Em termos gerais a conceptualização do núcleo de ambos textos é tratado de maneira bastante similar. No artigo "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" (texto 1), a divulgação científica é vista como uma necessidade social da própria ciência e se pensa que é uma peça fundamental para materializar o desenvolvimento dos humanos. Igualmente, na publicação "As consequências da má divulgação científica" (texto 2) também se apresenta uma ideia parecida de que é primordial estabelecer um ponto de comunicação entre a ciência e sociedade, mas este último aborda controvérsias sobre a mesma matéria que o texto 1 não detalha.

Sob a perspectiva do texto 1, a divulgação científica desperta interesse pela ciência nos membros da sociedade e ainda enfatiza que é um recurso indispensável para a conformação da democracia. Neste artigo se percebe que existe uma confiança total pelas mídias que expandem o conteúdo científico e nem sequer se questiona sobre a validade da informação e sobre as estratégias comerciais de revistas com transcendência mediática como a *Scientific American Brasil* e a *Superinteressante*. Adicionalmente se reforçam os propósitos dum texto de divulgação através da comparação entre o modo que as duas revistas já mencionadas têm de apresentar o material científico, por exemplo, se as ideias se sustentam em jornais ou em relatos de pessoas comuns, se se empregam imagens para explicar alguns dados, entre outras.

Enquanto a visão do texto 2, se reconhece o grande apoio que entrega a divulgação científica na aproximação da ciência com a sociedade, mas se fez um especial destaque na maneira em que muitas vezes se expande informação que não é tão certa o que não foi 100% confirmada por causa da simplificação que muitos autores confundem com a adaptação. Além disso, se aborda a matéria da lógica do mercado e se visibilizam as intenções meramente comerciais que estão detrás da divulgação da ciência, onde o primordial é a venda de notícias raras e chamativas (como o caso das pílulas da inteligência) disfarçadas de teorias já abertamente comprovadas pela ciência, sem mensurar as consequências que poderiam trazer na vida dos leitores.

Considerando as grandes diferenças entre ambas revistas, pode se concluir que apesar dos distintos enfoques que se apresentam, um fator em comum que destaca nos dois textos é a maneira em que a postura final de cada artigo fica aberto a reflexão tanto dos leitores como dos principais atores que

envolve a divulgação científica. Por uma parte, o texto 1 convida aos receptores a avaliar os riscos que escondem muitas das novas e atraentes matérias da ciência. E por outro lado, o texto 2 se dirige diretamente aos autores deste tipo de artigos e os convida a pensar na forma em que estão realizando os seus trabalhos e nas consequências que estes podem ter na saúde da sociedade.

AV1C – EL1

"As consequências da má divulgação científica"

RESUMEN

La necesidad de conseguir un punto de comunicación entre la ciencia y la sociedad es un debate recurrente entre los miembros de la comunidad científica. Se cree que es fundamental disminuir la complejidad de la ciencia a través de un método que reformule el conocimiento científico y atienda a los propósitos informativos de la sociedad. Por consiguiente, la divulgación científica se ha posicionado como una herramienta de comunicación útil para atraer el interés de los lectores no especializados en la materia; sin embargo, también puede ser perjudicial si no se realiza una divulgación de información seria y pertinente. Muchas veces se privilegia el potencial de venta de un hecho científico y se le resta importancia al potencial informativo del mismo. De esta manera, revistas de divulgación científica publican noticias de sucesos que aún no han sido completamente confirmados y que superficialmente parecen ser raros y novedosos para la opinión pública, a fin de comercializar rápida y masivamente sus ediciones.

Las repercusiones de una mala divulgación científica pueden ser nocivas para la salud de quienes confían en la veracidad de la información que leen. Un ejemplo de ello fue la negativa de los padres de vacunar a sus hijos, tras la divulgación de un informe que vinculaba la vacuna SPR (sarampión, paperas y rubeola) con el autismo. Dicha investigación originó entre 2004 y 2015, la propagación de un brote de sarampión en todo Estados Unidos, pese a verse corroborado durante esos años, la poca validez de primer estudio. Lo mismo ocurre en el campo de la neurociencia, donde laboratorios transforman la aparición de un resultado exagerado, deshonesto y que casi no tiene evidencia científica en una comercialización millonaria. Por ejemplo, las denominadas "píldoras de la inteligencia" son un "neuromito" que año a año atrae a cada vez más estudiantes y profesionales que buscan una mejora en su desempeño cognitivo, y que evidentemente desconocen los riesgos a los que se exponen, siendo dichos laboratorios los únicos beneficiados con la masificación de las drogas.

Frente a tales escenarios es innegable reconocer el rol de la divulgación científica en la creación de concepciones erradas en los lectores, no obstante, también es fundamental destacar que a su vez es un

aporte en la inminente aproximación entre la ciencia y la sociedad. Por esta razón, para conseguir una buena divulgación científica deberían considerar-se los siguientes factores: i) la ciencia debe conceptualizarse separadamente de la lógica de mercado, pues se trata de información que podría poner en riesgo la vida de los lectores; ii) los autores de este tipo de artículos deberían tener en cuenta que acercar un contenido científico a la población no se refiere a la simplificación de datos sino que más bien se relaciona con la adaptación de estos, ya que gran parte de los errores presentes en textos de divulgación derivan de la tergiversación u omisión de información.

AV2C – PLE

Realizar un informe de lectura en español de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palabras: 250; máximo, 750) del artículo "As consequências da má divulgação científica".

El texto trata sobre los peligros que se generan a partir de la mala divulgación científica, el cual comienza exponiendo la imagen que tienen las personas de los científicos producto de los medios de comunicación. Según el artículo, esto ha generado que existan diversos estereotipos que hacen que las personas no quieran dedicarse a la ciencia ni se interesen por temas científicos, pero también enfatiza en que la divulgación científica realizada de forma cuidadosa tiene efectos muy positivos en la sociedad.

Luego se exponen las distintas dificultades que existen en la producción de una buena divulgación científica. Para esto el lenguaje cumple un rol fundamental, pero para que el texto pueda ser leído por todas las personas que intentan eliminar toda la complejidad propia de la ciencia, simplificándolo a tal punto que pude llevar a graves errores. Otra dificultad es el mercado, el cual exige que la información científica sea impactante para que esta pueda ser vendida, por lo que muchas veces la vuelve sensacionalista.

Después se exponen diversos casos provocados por la mala divulgación científica. Entre los cuales está el de un informe divulgado por el médico Andrew Wakefield y su equipo, el cual decía que 12 niños habían desarrollado el autismo después de haber sido vacunados por la vacuna MMR, lo cual provocó que muchas personas se negaran a vacunar a sus hijos, sin embargo, diversos estudios que intentaban probar o refutar esta investigación llegaron a la conclusión de que había muchas fallas es esta.

También se aborda el tema de los neuromitos, el cual es un término utilizado para referirse a aquella información errónea que existe con respecto al funcionamiento del cerebro, como, por ejemplo, lo es el caso de las píldoras de la inteligencia y el "efecto Mozart", el cual surgió a partir de la mala interpretación de una investigación científica.

Todo esto tiene un impacto bastante profundo en la sociedad, ya que la divulgación errónea en los medios de comunicación hace que tanto las escuelas como los profesores crean en estos "neuromitos", por lo que adoptan técnicas basadas en ellos y que no poseen ninguna validez científica.

Finalmente, a pesar de que no exista una receta única para realizar una buena divulgación científica, se sugiere que se disminuya el "valor de la noticia" en este tipo de textos, ya que la ciencia no se puede pensar con esta lógica sensacionalista.

AV2C – EL1

Relacionar el texto: "As consequências da má divulgação científica" y ""Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" en un texto em portugués de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palabras: 250; máximo: 750).

Ambos textos abordam tópicos relacionados à divulgação científica. O texto "As consequências da má divulgação científica" expõem quais são as repercussões na sociedade produto da má divulgação, enquanto o texto "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" faz uma comparação entre as duas revistas de divulgação científica que abordam o tópico das pílulas da inteligência. Nesse último texto comparam-se os diferentes aspectos que formam o texto, como o uso do vocabulário especializado, uso de imagens, as pessoas que utilizam nos depoimentos e as fontes utilizadas para a fundamentação científica.

Depois de ter lido todos aqueles pontos abordados no texto relacionado com a má divulgação científica, é possível perceber no segundo texto que a forma em que se faz a divulgação científica pela revista *Superinteressante* é bem simplificada, pois tenta atrair o leitor através do uso de expressões populares, como uma linguagem simples, não científica, além disso, cita a revista *Nature* uma única vez, enquanto a outra revista cita várias fontes.

Desse jeito, pode se observar que é muito mias importante para a revista atrair uma grande quantidade de leitores para que os números de venda sejam enormes do que entregar a informação sem que seja simplificada demais, além disso, o fato de não utilizar muitas fontes como suporte pode criar desconfiança no leitor, pois a ciência sempre deve ter sempre respaldos que sejam confiáveis. É exatamente isso que faz com que as pessoas não apreciem a divulgação científica como deveria ser e exista apreensão por parte deles quando estarem frente a esses textos.

AV3C – PLE

Resumen del texto *As consequências da má divulgação científica*

La divulgación científica corresponde a la reformulación del conocimiento científico que circula en la sociedad con la función de aproximar, mediante un lenguaje simple, a los individuos con la ciencia. Sin embargo, existen riesgos en estas publicaciones, puesto que en muchas ocasiones puede transformarse en una comunicación con intereses sensacionalistas debido al mal uso o descuido de la información de la que se aborda.

Se debe tener en cuenta que la divulgación científica es la principal fuente que proporciona información relacionada con las ciencias a las personas que no están interiorizadas en el área. En una gran cantidad de medios como, por ejemplo, en revistas, diarios, páginas web, redes sociales, películas e incluso en programas de televisión podemos tener acceso al material. Dado a la poca complejidad de estas publicaciones en comparación con las investigaciones científicas, los autores cometen el error de distorsionar el mensaje original. Existen muchos casos en que concepciones erróneas se consideran verdaderas por el público general, ya que se entrega una imagen de la ciencia la cual equivale a la verdad absoluta.

En vista de que es fundamental acercarse a la multitud a través de un lenguaje sencillo, es importante que no se pierda la precisión para no cometer errores al momento de la transmisión de los artículos. Con respeto a lo anterior, el lenguaje cumple un rol primordial en la producción textual de la divulgación científica. Se cree que la mayoría de las veces la imprecisión se debe a problemas de técnicas, pero la verdad es ocurre por la influencia del mercado y el concepto de potencial de venta, el cual ejerce una influencia en como se otorga una noticia a las masas.

Un ejemplo de un impacto negativo de la mala divulgación científica y sus consecuencias fue la publicación de la vacuna combinada MMR y su supuesto efecto en el desarrollo del autismo en los niños luego de recibir la dosis. La difusión, la cual no contaba con resultados confirmados, causó tal conmoción que muchos padres decidieron no vacunar a sus hijos, lo cual desencadenó en una alarmante alza de infantes con sarampión.

Es importante tener presente que la información puede ser inútil si el receptor no posee un nivel suficiente de alfabetización científica para comprender lo que le están comunicando. Un estudio revela que la baja escolaridad, el alto interés y el acceso fácil provoca que las personas requieran de la divulgación científica, la cual genera concepciones erradas en un público que tiene curiosidad.

Es necesario que la divulgación científica tenga una mayor atención por parte de periodistas y científicos cuando esta se transmita al público. Además, es esencial que esta actividad poco valorada

sea reconocida en el medio académico con el fin de formar profesionales competentes para producir información de forma adecuada.

AV3C – EL1

Relación entre los textos *As consequências da má divulgação científica* y *Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante.*

O texto *As consequências da má divulgação científica* apresenta ao leitor o fato de que a divulgação científica é uma aproximação entre ciência e sociedade mas, a maior parte das publicações é feita de modo descuidado e que o interesse principal é o assunto do potencial de venda. A publicação foca-se nos riscos da comunicação no que se refere às diversas distorções da prática científica. Um dos pontos principais é a linguagem, pois desempenha um papel fundamental na produção textual da divulgação científica. Geralmente, o vocabulário é simples e tem por finalidade atingir o público. O texto expõe como exemplo de inadequação linguística a revista *Superinteressante* do Brasil na qual encontram-se uma série de erros de linguagem.

O artigo *Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante* examina essas duas revistas, particularmente quando tratam do mesmo tema, e expõem que cada uma possui mecanismos próprios para aproximar-se dos leitores. Embora tenham tratado conteúdos semelhantes, o fizeram de modos diferentes. A *Scientific American* prioriza uma linguagem de maior complexidade para o leitor comum, a Superinteressante usa um vocabulário direto e de fácil entendimento para as pessoas que não têm familiaridade com o exposto.

Em primeiro lugar, o que respeita às duas fontes é que a *Scientific American* quando divulga a sua temática sobre os interesses comerciais da fabricação é mais contendente a este respeito e menciona as opiniões contrárias do tema e dos riscos em profundidade. Por outro lado, *Superinteressante* limita-se em menor medida a utilizar outras fontes, e opiniões contrárias.

A relação entre os textos é que o exemplo da *Superinteressante* coincide com o tipo de má divulgação científica dado que, a intenção principal é alcançar o mais amplo público através da sua linguagem clara e seus títulos atraentes, independente dos riscos que pode provocar ao apresentar a imagem da ciência como detentora da verdade absoluta.

AV4C – PLE

Relação entre ambos textos

Em termos gerais, a relação entre "As consequências da má divulgação científica" e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" radica em que ambos artigos abordam a maneira em que o conteúdo científico é publicado, já seja desde a utilização da língua até os elementos gráficos para chamar a atenção do leitor.

Em primeiro lugar, a revista *Superinteressante* mostra preocupação pelo marketing no uso de um vocabulário mais comum para atingir um público maior, perante o qual o artigo sobre divulgação científica (DC) enfatiza claramente as sérias consequências que a completa substituição do vocabulário técnico pode ter. Em segundo lugar, em ambas revistas é visto o uso de imagens, na *Superinteressante* mais do que o *Scientific American Brasil* e, com relação a isto, o artigo da DC ressalta o controverso mito de que as imagens atraem um maior número de leitores. Como terceiro ponto, seguindo os mitos, ambos textos abordam o tema das pílulas de inteligência, no entanto, as revistas não negam sua efetividade, mas entregam vantagens para que a decisão fique no leitor, enquanto o artigo sobre DC trata dito tema diretamente como um mito.

Asimismo, o artigo da DC salienta a importância que têm as evidências de fontes confiáveis, que podem ser vistas nos testemunhos de cientistas e citação de outras fontes científicas. O anterior é respeitado pela *Scientific American Brasil,* não obstante, a *Superinteressante* somente se baseia nos testemunhos dos cidadãos. Em quinto lugar, ambos documentos abordam os interesses econômicos que a divulgação científica pode apresentar: tanto a Superinteressante quanto a *Scientific American Brasil* dizem que as pílulas podem ter sido fabricadas para outros propósitos, e, da mesma maneira, o artigo da DC abrange as consequências graves de pôr o sensacionalismo primeiro que a saúde da sociedade. Por último, ambos textos abordam como o público de menor poder econômico mostra ter interesse na área ao acessar a DC para aprender sobre ciência, mesmo assim, eles podem receber informações falsas porque recorrem a fontes com uma linguagem comum, como acontece com a *Superinteressante.*

AV4C – EL1

"As consequências da má divulgação científica"

Resumen

Existe uma estricta relación entre ciencia y la sociedade, la cual se presenta explícitamente en lo que se conoce como divulgación científica (DC). Dicha área ha sido utilizada como una vía de

comunicación entre la ciencia y las personas cuyos conocimientos no son especializados, pero que sí muestran interés en el ámbito científico. De esta forma, el contenido puede ser accesible fácilmente para todo tipo de público y así informar a un mayor número de lectores. Sin embargo, la historia ha demostrado el abuso de la DC por los medios de comunicación, pues estos le otorgan un valor de "noticia" y, con ello, un objetivo netamente de mercado.

Como consecuencia, la información a la cual accede el público puede ser falsa pero, debido a la ignorancia del lector no especializado, el hecho de que ya esté publicado en una fuente conocida le da el valor de verdadero. Sumado a ello, el ciudadano común accede al contenido en gran parte por medio del internet, no obstante, el ejemplo de los blogs llevados a cabo por aficionados de la ciencia ponen en evidencia el descuido con el que la información es publicada. Con ello, se han producido diferentes acontecimientos graves causados por dicho descuido de la DC e ignorancia del lector, así como el rechazo a la vacuna del sarampión debido a un supuesto efecto secundario de autismo. Asimismo, han surgido diversos "neuromitos", tales como "el ser humano ocupa solo el 10% del cerebro", "píldoras de la inteligencia", "efecto Mozart", entre otros.

Para finalizar, se llega a la conclusión de que la falta de atención atribuida a la DC tanto en el colegio como en la formación de profesionales del área en la educación superior corresponden a las principales razones de la mala divulgación científica. Por lo tanto, se hace un llamado a los periodistas y científicos para que se enfoquen en publicar correctamente el contenido y no en cuantos lectores atraen, pues no se debe hacer una simplificación de la información, sino una mera adaptación.

AV5C – PLE

Relação dos artigos "As consequências da má divulgação científica" e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*"

Os textos intitulados "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), do Doutor em Educação Guilherme Brockington da Universidade de São Paulo e do académico da Universidade Federal da Integração Latinoamericana Lucas Mesquita, e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" (Inf., Inf., Londrina, 2010, v. 14, n. esp, p. 43-55) da doutoranda em Comunicação Social do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da universidade Metodista de São Paulo Cristiane Portela de Carvalho são artigos acadêmicos que visam realçar a necessidade de divulgar a informação científica ao público leigo, além de entrega-la de maneira adequada com dados verdadeiros e com uma linguagem que possa ser compreendida pelo público-alvo.

No tocante ao objetivo do artigo intitulado "As consequências da má divulgação científica", é possível mencionar que enfatiza a abordagem das consequências de uma divulgação científica má redigida, alguns casos de neuromitos que já se divulgaram pela sociedade e dicas de como fazer melhor a

divulgação científica. Enquanto ao que visa o artigo nomeado "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" pode-se assinalar que é realçar que a mídia exerce uma função decisiva ao divulgar os fatos científicos, enfatizando que a divulgação da ciência é um recurso essencial para consolidar a democracia.

O primeiro artigo mencionado começa com um parágrafo introdutório no qual se exemplifica um dos casos mais conhecidos em que a divulgação científica deu conhecer informação que foi entregue de maneira errônea com dados que prejulgou uma grande parte da população, pois correlaciona a reaparição do sarampo e a baixa taxa de vacinação; enquanto o segundo artigo que se analisa inicia com a afirmação de que é preciso afastar o "cientismo" e substituí-lo pelo "cientificismo", pois desta maneira pode-se apoiar social e culturalmente o trabalho dos cientistas de uma comunidade específica.

O texto "As consequências da má divulgação científica" continua com ênfase na proximidade que deveria haver entre o cientista e a população para não existir exclusividade ou privilégios na entrega de informação, além de assinalar que o papel que cumprem os cientistas é, muitas vezes, estereotipado por parte da mídia. Adicionalmente, destaca-se que a ciência pode ser detratora da verdade, já que a divulgação que faz a mídia é geralmente no que se considera "cientificamente comprovado" e, portanto, propagam-se informações errôneas. Também nesse artigo assinalem-se exemplos de neuromitos, tais como o fato de a população mundial só utilizar o 10% do seu potencial cerebral, o favorecimento que faz a música clássica aos processos cognitivos e a existência de "pílulas da inteligência", drogas que ajudam a pessoas saudáveis pensarem mais. O texto "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante"* relaciona-se com o mencionado anteriormente no último caso exemplificado, pois investiga como as revistas nomeadas em seu título tratam assuntos que já fazem parte de conversas cotidianas, como as drogas aprimoradas da inteligência e da memória. Portanto, as considerações deste artigo concentram-se na linguagem que se ocupam em tais revistas para refletir sobre a "pílula da inteligência", destacando a apresentação de opiniões de cientistas favoráveis e opositores ao uso dos aprimoradores cognitivos e que a mídia, neste caso, as revistas, diante de questões econômicas, assume uma postura de alerta no tocante à fabricação e o uso de drogas.

Consequentemente, o artigo "As consequências da má divulgação científica" finaliza com uma afirmação relacionada os efeitos graves que pode gerar uma divulgação científica errônea na sociedade, como o ter erros conceituais. Estes podem explicar-se com o assunto que abordam as revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante,* pois assumir que existem pílulas da inteligência é um neuromito que prejudica pessoas saudáveis que, tal como se indica no artigo "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" são um público de menor poder econômico.

AV5C – EL1

Resumen del artículo “As consequências da má divulgação científica**”**

En el artículo “As consequências da má divulgação científica” (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), del Doctor en Educación Guilherme Brockington de la Universidade de São Paulo y del académico de la Universidade Federal da Integração Latinoamericana Lucas Mesquita, se enfatiza la importancia de redactar de manera adecuada textos de divulgación científica, consejos de como evitar malos entendidos sobre paradigmas del área y ejemplos de mitos sobre el funcionamiento del cerebro que se han propagado en la sociedad.

El texto es un artículo académico escrito con el objetivo de abordar los efectos de una divulgación científica errónea en los pensamientos y actitudes de la sociedad mediante la exposición de algunos acontecimientos e investigaciones, además de exponer ejemplos de informaciones tendenciosas. Este artículo inicia con una introducción en la cual se comienza a ejemplificar uno de los casos más emblemáticos de los peligros que puede ocasionar una entrega errada de datos, el contagio masivo de sarampión a comienzos de este siglo en Estados Unidos y su relación con el descenso de la vacunación, además de afirmar que no existe una definición consensuada de la divulgación científica y que debe considerarse una reformulación del conocimiento para que se difunda en la sociedad.

Los autores exponen en el segundo apartado titulado “As imagens do cientista” que es esencial una cercanía entre el científico y la población para que no exista exclusividad en la información, junto con señalar que cómo los medios de comunicación representan a los científicos genera estereotipos, opiniones negativas y rechazo a este tipo de práctica. Ya en el tercer apartado denominado “As dificuldades da boa divulgação científica” se realza la ciencia es detractora de la verdad, pues con la idea de aquello que está “científicamente comprobado” se propagan ideas equívocas. Adicionalmente, se destaca el “valor de venta” que tienen las informaciones con “valor noticia”, ya que el sistema de comunicación actual se basa en el capital y en los impactos que ocasiona cada noticia. En el cuarto apartado titulado “Sarampo: o novo vilão do Reino Mágico de Walt Disney” se ejemplifican casos de divulgación científica errada, para indicar que en el periodismo hay colusión con el sector privado para mantener a la sociedad civil inculta, ya que la prensa influencia el pensamiento común, más aún cuando es a un público poco instruido en las ciencias. Con relación al quinto apartado titulado “O inofensivo cinema de domingo: neurociência e a divulgação científica”, cabe señalar que en el último tiempo se han difundido mitos sobre el funcionamiento del cerebro, como que solo utilizamos el 10% del potencial cerebral, que la música ayuda a mejorar la inteligencia o que incluso existe medicamentos que mejoran los procesos cognitivos de personas sanas. En el sexto apartado titulado “O interesse na ciência e o papel da má divulgação científica” se destaca que se debe redoblar el cuidado con la divulgación científica, pues se ven afectados factores como un alto interés, un fácil acceso y la baja escolaridad. Ya en el séptimo apartado titulado “Mas como fazer uma boa divulgação

científica?" se afirma que se debe tener cuidado al transponer los resultados científicos en un texto académico y que es necesario tener presente la importancia de aquello que se divulga.

Finalmente, al artículo se finaliza con la conclusión de que puede haber consecuencias graves para la sociedad cuando la divulgación científica no es adecuada, como el ser una base de estereotipos negativos de la ciencia y de errores conceptuales y que se requiere una mayor atención por parte de los periodistas y de los científicos para realizar de mejor manera la divulgación científica.

AV6C – PLE

O texto "As consequências da má divulgação" e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" relacionam-se principalmente no tema é dizer, os dois textos referem-se à divulgação científica e fazem uma análise. A diferença é que têm diferentes enfoques: o primeiro texto explica e ressalta a importância da divulgação na sociedade, já que uma má transmissão da informação pode ter consequências graves no futuro da sociedade; e o segundo texto analisa duas revistas de divulgação e os seus mecanismos para atingir leitores por meio do nível de formalidade da linguagem.

Uma das coisas que os textos têm em comum é o fato de ambos mencionarem que a mídia exerce uma função decisiva ao divulgar informação cientista, pois proporcionam visibilidade à ciência e desperta o interessa da população. Além de ter técnica para apresentar a sua informação.

Quanto ao que se diz no primeiro texto sobre o "valor notícia" e a divulgação correta, podemos observar que na revista *Scientific American Brasil*, apresentam a informação de maneira cuidadosa para o leitor, com fundamentação científica de renomados cientistas e diversas fontes de informação. Além de representar recursos gráficos para explicar questões que segundo o artigo da "má divulgação" ajudam para que as pessoas acreditem no estudo. Mesmo assim, esse "valor notícia" da revista *Scientific* não visa somente o "capital", pois a sua linguagem contém siglas e termos específicos pelo que a matéria não é indicada para indivíduos que buscam informações de fácil entendimento. Adicionalmente, tem o cuidado de apontar correntes ideológicas para que o leitor formule as suas próprias conclusões. Portanto, não é o que chamam de sensacionalista que só procura atrair leitores, manipular informação e não transmitir de maneira fiel y simples a investigação do cientista. Pelo contrário, a revista *Superinteressante* recai noutro tipo de "valor notícia", já que sua capa tem um nome mais sensacionalista ao dizer que as pílulas da inteligência proporcionam superpoderes ao cérebro. Entrega experiências de indivíduos que só mencionam coisas positivas e não se fundamenta com cientistas. Tem um texto objetivo, claro e de fácil entendimento para o leitor, além disso, tenta criar uma proximidade e familiaridade por meio de frases ou expressões de uso cotidiano e popular. Cabe mencionar também que a revista *Superinteressante* cita em menor quantidade fontes de legitimação. Não obstante, apresenta argumentos favoráveis e contrários, embora a opinião favorável

seja recorrente, a revista tem a preocupação de alertar o leitor para riscos e efeitos colaterais. Adicionalmente, tal como a revista *Scientific American Brasil* a *Superinteressante* utiliza fotos e gráficos com contextos familiares para o leitor, mas os recursos que usa a *Superinteressante* são mais simples e de fácil entendimento do que os utilizados pela *Scientific American Brasil*. Para concluir, segundo o lido no artigo da "má divulgação" a revista *Superinteressante* é o tipo de divulgação científica que leria um estudante de uma "país pobre" porque a sua linguagem é muito mais familiar para os que têm interesse mas baixa escolaridade.

AV6C – EL1

"As consequências da má divulgação científica"

El artículo "As consequências da má divulgação científica", tal y como su nombre lo menciona, trata sobre las consecuencias que tiene una mala divulgación científica en la sociedad, cómo influye en las creencias de las personas y cómo se podría mejorar la transmisión del mensaje. En el texto se destaca en reiteradas ocasiones el papel fundamental que desempeña la divulgación científica (DC) en la población, que es principalmente acercar al científico con el público lector, de manera que influye en la construcción de un pensamiento y una imagen con respecto a la ciencia. No obstante, esta no siempre se transmite de manera correcta y cuidadosa.

Se explica también que diferentes estudios evidencian que los medios de comunicación generan estereotipos en cuanto a la imagen de los científicos y que además persisten en el tiempo, puesto que se representa como alguien altamente inteligente, pero solitario y muy extraño. Además, la DC es la principal fuente de obtención de contenidos sobre la ciencia y que actualmente, es fácil de acceder; por lo tanto cuando se transmite de forma errónea tiene un gran impacto en la creencia y en el actuar de una persona. En este sentido, se hace referencia a un punto muy importante en este tipo de producción textual y es que los periodistas se basan en los que se llama "valor noticia". Es decir, los principios y los valores que tiene una información para ser seleccionada y posteriormente, publicada. Por lo tanto, debido a la construcción de la sociedad, los sistemas de comunicación recaen en el "potencial de venta", en otras palabras, la mayoría de las veces se transmiten informaciones que causen impacto, que generen "noticia" en la población y que sea algo novedoso entre los periodistas, puesto que de esta manera generan más capital por la mayor atracción de público. Sin embargo, es en este punto que se comienza a generar la mala divulgación, ya que al querer generar un titular que llame la atención, se han divulgado informaciones que no han sido estudiadas en profundidad y que carecen de fuentes, estudios y fundamentos. De este modo, surgen consecuencias alarmantes, puesto que la sociedad comienza a creer en este tipo de noticias poco estudiadas generando así diversos mitos que son difíciles de eliminar.

Otro aspecto que no podemos dejar de mencionar es que el artículo indica (mediante resultados de diversos estudios) que aquellos que poseen más interés en la ciencia a nivel mundial son los estudiantes. Sin embargo, en los países más desarrollados como Finlandia, Noruega, Dinamarca, Suecia, Inglaterra y Japón, los estudiantes presentan poco interés en la ciencia y en la profesión de científico. A diferencia de lo que ocurre en los países más pobres como Brasil, ya que hay un mayor interés, ero a su vez un gran consumo de internet, por lo que tienen un fácil acceso y también baja escolaridad. Esta situación provoca una combinación peligrosa con un fuerte impacto en el futuro de la sociedad. Por consiguiente, para una buena DC es necesario disminuir el "valor noticia" a pesas de que se quiera atraer más lectores, ya que, aunque la DC contribuya en el acercamiento entre la ciencia y la sociedad, cuando se realiza de manera poco cuidadosa, más que ser una buena fuente de información confiable puede ser el comienzo de estereotipos negativos de la ciencia y de errores conceptuales.

AV7C – PLE

A leitura 1, "Divulgação científica nas revistas *Scientific American* e *Superinteressante*", por uma parte, faz uma comparação entre a abordagem de dois jornais de divulgação científica a partir dum mesmo fenômeno: a existência duma suposta pílula para melhorar a cognição cerebral. Por outro lado, a leitura 2, "As consequências da má divulgação científica", é um ensaio que avisa acerca das graves consequências que traz a divulgação científica quando for descuidada e somente interessada pelo fator do impacto que se produz nos leitores.

Neste diapasão, ao fazer uma comparação entre aqueles dois textos, destaca-se primeiramente que os textos analisados na leitura 1 estão mencionados indiretamente dentro da leitura 2. De fato, a leitura 2 argumenta que a aproximação de diferentes jornais ao respeito das "pílulas da inteligência" cabe também dentro da classificação de exemplos de má divulgação científica e sensacionalismo, posto que, segundo a leitura 2, foi comprovado que não existe uma relação direta entre o consumo de medicamentos para o tratamento de disfunções cognitivas e o melhoramento das funções cerebrais e que, ainda, esse consumo não prescrito por um médico representa um risco para a saúde.

Por tanto, pode-se inferir que a leitura 1 não foi suficientemente crítica de que, tal vez, o artigo da *Superinteressante* ou até ambos trabalhos analisados não trataram o tema com o rigor jornalístico que se precisava. Na leitura 1 somente se faz uma comparação de ordem linguística, revisando quais são as formas de comunicação da informação e as diferentes estratégias para fundamentar os diferentes argumentos. No entanto, não houve um espaço para fazer uma reflexão crítica acerca dos resultados, ainda que na discussão da leitura 1 se tenha concluído claramente que a abordagem da *Superinteressante* era muito mais informal daquela da *Scientific American*.

Além disso, na análise mesma da leitura 1, é possível apreciar que a *Superinteressante,* em contraposição com a *American Scientific*, não faz suficientes citações de fontes confiáveis e privilegia os depoimentos pessoais de pessoas comuns por sobre a opinião de especialistas na matéria. Esta

informação é entregue na leitura 1 sem nenhuma postura crítica, quando essa falta de rigor científico e de lealdade com a veracidade da informação pode ser bastante preocupante.

Lamentavelmente, um leitor comum que leia a leitura 1 não será capaz de fazer esta relação crítica de ideias, porque segundo a apresentação da informação desse texto, ainda que a Superinteressante seja mais informal, os dois jornais entregam informação verídica. Pelo contrário, as observações feitas na leitura 2 permitem que leitor tente desenvolver uma postura mais crítica ao respeito de publicações de divulgação científica, lembrando-lhe a importância de contrastar diversos estudos antes de supor que determinada informação é verídica.

AV7C – EL1

Tarea de análisis de textos

El texto "*As consequências da má divulgação científica*" aborda el problema de la forma en que se divulgan ciertos conocimientos científicos, ya que muchas veces, debido a la falta de rigor de los periodistas, se transmite información equivocada o tergiversada a la población.

El ensayo comienza analizado el rol social de las publicaciones de divulgación científica, para que el lector tenga claro que los medios son la principal fuente de conocimiento científico para la población general después de la enseñanza escolar. Lo anterior, debido a que las personas comunes y corrientes no poseen la formación suficiente para comprender los hallazgos de investigaciones científicas desde su fuente original.

Después de destacar y describir este rol social, el artículo diagnostica que la principal problemática que ocurre actualmente es que el periodismo privilegia los hallazgos y noticias según su valor de venta en el mercado periodístico, vale decir, prioriza el potencial impacto y conmoción en la población muy por sobre el valor educativo.

Como consecuencia, el artículo relata que han sido numerosas las veces en que los medios han reproducido hallazgos científicos de manera inadecuada. Las razones suelen ser variadas, pero todas apuntan a la falta de rigor periodístico: se produjeron errores de interpretación, se exageraron los datos que se descubrieron para potenciar las ventas o no se contrastó meticulosamente la información con otros estudios que refutaran el hallazgo, entre otras causas.

Todo lo anterior va en desmedro de la población, porque se generan mitos que incluso pueden prevalecer y llegar a asumirse como verdaderos. Cabe destacar, que a partir del texto se puede inferir que esto ocurre debido al estereotipo de la ciencia como verdad irrefutable, porque no se ha educado acerca de que la ciencia en realidad es un conocimiento perfectible. Cuando a ello se suma el trato poco cuidadoso de los medios con descubrimientos científicos, el texto describe que se acaban lamentando consecuencias de ignorancia y desinformación, que inclusive pueden llegar a ser graves.

Posteriormente, el ensayo cita dos ejemplos importantes en los cuales hubo falta de meticulosidad en la publicación del conocimiento científico, específicamente en el área de la medicina. Se puede inferir que los efectos negativos que trae la desinformación de la población general acerca de esta área son los más potencialmente peligrosos, por lo tanto, los ejemplos son más ilustrativos.

Por un lado, el artículo relata la publicación del estudio que ligaba la vacunación de los niños con el desarrollo del trastorno de espectro autista. Posteriormente, varios especialistas hallaron que el estudio en cuestión no podía considerarse una investigación correlacional, contenía errores metodológicos e, inclusive, pudo haberse desarrollado a razón de un conflicto de interés. No obstante, la desinformación que se propagó en su momento fue tal, que con el paso de los años se llegó a formar un movimiento social de personas en contra de las vacunas, por los que regresaron enfermedades que se consideraban erradicadas.

Por otro lado, el ensayo también describe la propagación de los “neuromitos” más conocidos de los últimos años. El texto aborda los más conocidos: por ejemplo, la idea de que solo ocupamos una parte de nuestro cerebro y que podríamos llegar a ser más inteligentes si lo estimuláramos al 50% o al 100%. También se relata que se ha propagado ampliamente el mito de que las personas saludables pueden mejorar su atención y su memoria al consumir fármacos para tratar trastornos que provocan deterioro cognitivo.

A modo de cierre, el ensayo vuelve a destacar el rol social de la divulgación científica. En la sección final, se argumenta que la enseñanza escolar no logra atraer lo suficiente a los jóvenes, de manera que el papel educativo de la divulgación científica debería tomarse con mucha seriedad. Además, se recurre a un estudio para diagnosticar que el sector de la población más interesada en ciencia y tecnología es la menos letrada, de forma que los periodistas de divulgación científica deberían tener en consideración las consecuencias de desinformar a personas que no tienen más medios para consultar otras fuentes bibliográficas.

Por último, el artículo señala que, si bien no es posible establecer cuál es la solución perfecta y definitiva para luchar contra esta problemática, sí se pueden trazar algunas ideas a modo de consejo. Los autores, por lo tanto, indican que hace falta más rigor al momento de escribir las noticias de

divulgación científica y, principalmente, se debe privilegiar el valor educativo por sobre el "valor noticia" de los nuevos hallazgos científicos.

AV8C – PLE

"As consequências da má divulgação científica" e "Divulgação Científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante"

Em "consequências da má divulgação científica", o primeiro texto, se explica a importância social que tem a divulgação científica e a função decisiva que exerce a mídia para divulgar fatos científicos. A mídia, depois da escola, é a principal fonte de contato que têm as pessoas com a ciência: tem influência na imagem que têm do cientista, o interesse nesta profissão, o apoio público e o financiamento para pesquisa, além de entregar conhecimentos que elas possam usar apropriadamente na sua vida. Estes também são os argumentos que validam o estudo do segundo texto "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante".

Esta análise compreende tanto o conteúdo quanto a linguagem que usam as duas revistas. Este último é um ponto em destaque também no primeiro texto, o qual afirma que "a linguagem desempenha um papel fundamental na produção textual da DC [divulgação científica], e fazê-la de maneira adequada mostra-se ser o maior dos desafios".

Especificamente, é abordado o tópico das "pílulas da inteligência". A respeito disso, o primeiro texto declara que "esses fármacos colocam em risco a saúde daqueles que os utilizam sem necessidade ou prescrição devida", pelo que já é um tema controverso.

A análise conclui que, embora as duas revistas tenham tratado o mesmo tópico, fizeram de maneira distinta, ou seja, a linguagem utilizada é diferente. Isso é causa e consequência do público alvo da publicação. Por exemplo, a Scientific American Brasil usa uma linguagem mais técnica, o que requer de um leitor com conhecimento prévio, e não ajuda aos leitores lego. Por outro lado, a linguagem da Superinteressante é muito mais familiar (até com expressões populares) e explicativa, o que favorece ao leitor novo. Isto é essencial para o que o leitor vai aprender ao acabar de ler, como diz o primeiro texto "a disponibilidade da informação em saúde pode ser inútil e potencialmente prejudicial se o receptor da informação não possuir um nível suficiente de alfabetização científica para compreender o que está sendo comunicado e aplicar este conhecimento apropriadamente em sua própria vida". Neste sentido, é importante o fato de ambas revistas fizer um contraste do uso das pílulas, apresentando opiniões favoráveis e opositoras para que o leitor possa formar sua própria opinião, contudo, é preciso lembrar também que se deve fazer uma adaptação e não uma simplificação que possa conter ambiguidades ou faltas de rigor por querer soar familiar. Neste sentido, a Scientific American Brasil visa manter o contexto e a linguagem científica.

Com relação às fontes, ambas revistas citam â revista Nature, e também o British Medical Journal, Neroethics, Psychopharmacology e Science, no caso da Scientific American Brasil. Comparando a linguagem, também existem uma diferencia no número de citações usadas, a Scientific American Brasil usa vinte citações diretas, enquanto a Superinteressante usa seis, ou seja A Scientific American Brasil mantém uma linguagem acadêmica e cientifica que requer um domínio linguístico maior ao da Superinteressante.

Em conclusão, a linguagem utilizada é tão importante quanto as fontes dessa informação. As revistas se diferenciam até nas testemunhas que usam para exemplificar o consumo de aprimoradores

cognitivos: cientistas no caso da Scientific American Brasil e pessoas comuns e um jornalista no caso da Superinteressante, mas é a linguagem a que vai ter a influencia mais importante no que se comu8nica e o que vai entender o leitor, é isso o que pode apertar ou afastar o conhecimento, os avanços e a educação científica da povoação, além de ter consequências na vida diária das pessoas. Ideias erradas ou ambíguas podem levar à população a tomar decisões radicais que tem influencia na sociedade inteira, como o movimento antivacina mencionado no primeiro texto.

AV8 – EL1

Resumen del texto "as consequências da má divulgação científica"

Como lo evidencia su título, este texto se centra en explicar cómo se llega a producir la mala divulgación científica y sus consecuencias. Esta se define en el texto como cualquier reformulación del conocimiento científico hecha para circular en la sociedad (y no en el medio científico). Además de cumplir la función de comunicar conocimientos o descubrimientos científicos complejos a la población, tiene un papel gravitante en la imagen que las personas tienen de los científicos, su trabajo y el interés en esta profesión. Esto se traduce en el apoyo público y el financiamiento con el que cuenta la investigación científica.

Luego, el texto aborda específicamente de las dificultades que enfrenta la divulgación científica. Una de ellas son las fuentes en las que se divulga el contenido científico: blogs informales, televisión y redes sociales, revistas y diarios, las cuales en su intento por simplificar y dar paso a la información caen en una serie de vicios. Abusan de la frase "científicamente comprobado", lo cual da la impresión de verdad absoluta y así, se corre el riesgo de perpetuar concepciones erradas. En este punto se destaca el papel que cumple el lenguaje en la difusión científica, ya que simplificar en demasía propicia la pérdida de rigor. Este es el principal desafío de la divulgación científica, el cual recae justamente en los autores de tales textos, sean estos periodísticos o blogs de internet. Al parecer ambos se guían por el "valor de noticia" de la información, sin embargo, hoy este es casi igual al "valor de venta", por lo que muchas veces se cae en el sensacionalismo.

Para ejemplificar esto, se recuerda un informe publicado en Inglaterra que afirmaba que la vacuna MMR podía provocar autismo. La manera en que se comunicaron las declaraciones del informe causó tanto miedo a los padres, que la taza de vacunación bajó de 94% a 75%. Subsecuentemente, en Estados Unidos se creó el movimiento antivacuna, el cual hizo aumentar los casos de sarampión en el país. Para concluir, se destaca el papel de quienes difunden la información, ya que la información sobre salud puede ser inútil e incluso perjudicial si el lector no tiene un nivel suficiente de instrucción en el tema como para entender lo que está leyendo.

También se aborda el papel que los medios de comunicación tienen a la hora de perpetuar creencias erróneas, sean estas obras de ficción o publicaciones en revistas o diarios. Se recuerda la película Limitless. Donde se presentan las "píldoras de la inteligencia", las cuales supuestamente ayudan a ampliar la cognición de la gente saludable cunado en verdad ponen en riesgo a quienes las consumen sin una necesidad neurológica o psiquiátrica, a esto se llama "neuromito". Si bien se desconoce el

origen de todos los neuromitos, mucho tiene que ver con la manera superficial o incluso deshonesta con la que se publican los resultados de las investigaciones. El ejemplo más grande que se presenta es el del "efecto Mozart": un periodista publicó en el diario Boston Globe basándose en un pequeño artículo de la revista Nature. El problema fue que él afirmó que Mozart nos volvía más inteligentes a partir de una suposición propia que simplificaba los resultados expuestos en Nature. De ahí en adelante, la noticia se fue distorsionando cada vez más, hasta la creencia actual de que hay que tocar Mozart a los bebés. La revista Superinteressante de Brasil, la cual publicó titulares sensacionalistas y su poca rigurosidad con el lenguaje, llevó a la afirmación de que los seres humanos descendían directamente de los monos.

Para terminar, se habla de cómo hacer una correcta divulgación científica. Respecto de esta, la Naturejobs Career Expo, llevada a cabo el 2014 en Inglaterra, concluyó que lo más importante es tener cautela al momento de traspasar los resultados de investigación a textos no académicos y que se debe llevar a cabo una vigilancia epistemológica. Este traspaso se debe considerar una adaptación y no una simplificación, ya que se debe tener en cuenta el poder que esta información tiene sobre la población. Por lo tanto, es muy importante formar profesionales competentes que sean capaces de realizar este trabajo de forma adecuada y correcta.

AV9C – PLE

Relação entre os textos sobre divulgação científica

O primeiro texto é Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante de Cristiane Portela. Essa é uma pesquisa que analisa as formas de divulgação científica sobre um mesmo tema em duas revistas, pois eles estão especializados em a divulgação científica, mas usam distintos mecanismos para atingir seu público alvo. O segundo texto é As consequências da má divulgação científica de Guilherme Brockington e Lucas Mesquita. Esse texto estuda as razoes e consequências da má divulgação científica, aliás, de discutir como esses tem afeitado a população em termos de desinformar, mas que ajudar a difundir uma notícia.

É interessante ver como um ponto de convergência dos textos é a forma como eles tratam os temas científicos. Por um lado, Portela faz análise das formas, no entanto, ele não oferece seu ponto de vista de como deve ser feita a divulgação, nem avalia se os resultados são os ótimos, ele só se limita a fazer o estudo de forma imparcial. Por outro lado, Brockington e Mesquita, desde seu início, consideram que simplificar demasiado o texto científico é perigoso, já que, usando esse tipo de linguagem, é causado um efeito maior no público leitor, como se mostrou no caso das vacinas. Além disso, nesse texto, assinala-se que a revista Superinteressante não é uma fonte confiável de informação, não só por sua informalidade, mas por suas imprecisões e falhas, como quando afirmaram que o humano descende do macaco. Igualmente, Portela pode respaldar esse fato, pois em Superinteressante tanto as quantidades das fontes como as citações direitas são muito minores que na Scientific American Brasil, o que pode ser considerado como que não tem o suficiente apoio científico.

A revista de divulgação científica Superinteressante possui características mais importantes para fins do analise, posto que para atingir a seu público alvo utiliza uma linguagem mais informal, próximo e familiar que outras revistas. Nesse sentido, conforme ao analise de Portela, o uso de expressões informais e palavras de apelo popular por ser explicado pela preferencia que teria seu público, quem

não são de classe social alta. Porém essa revista ñe considerada por um 95% de seus leitores como confiável e seria, segundo os dados de Brockington e Mesquita. Portanto, tendo tudo em consideração, é possível dizer que os maiores afeitados e mais influenciáveis são as pessoas de menor classe social, é dizer, a probabilidade do que pessoas rejeitem as vacinas vai ser maior nessa parte da população. Já que nessa classe social é donde os fatos empíricos não tem tanta importância, segundo quem faz a divulgação científica.

Finalmente, pode-se considerar que, se bem tem pontos negativos, o uso de uma linguagem mais simplista não é um erro em se, mas se deve ter cuidado com a pressão da informação, o que é o que com certeza afeita a os leitores. Uma revista que está escrita em uma forma fácil de ler e que tenha informação real pode ser uma grande fonte de informação científica para quem não possui a suficiente preparação em uma área especializada.

AV9C – EL1

Consecuencias de uma mala divulgación científica

Em este resumen se aborda el texto *As consequências da má divulgação científica* de los autores brasileños Guilherme Bronckington y Lucas Mesquita. Cabe señalar que el objetivo del texto original es abordar las consecuencias que provoca una mala divulgación científica, además de discutir sobre algunos de los ejemplos más emblemáticos de lo dañino que resulta esta práctica.

La contextualización del tema la entrega un hecho que ocurrió en enero de 2015, en un parque de diversiones de Disney, Estados Unidos, en el que se presentó un brote de una enfermedad erradicada desde el 2000, el sarampión. La enfermedad habría resurgido por la decisión de muchos padres de no vacunar a sus hijos, debido a que habían leído que las vacunas contra el sarampión, entre otras enfermedades, podían causar autismo. Es así como comienza el debate sobre los peligros de una mala divulgación científica, o bien, el peligro de la comunicación sensacionalista entre la ciencia y la sociedad. En este sentido, cabe destacar que la divulgación científica carece de importancia en el área científica, ya sea en universidades, laboratorios u órganos de fomento, lo que además se suma a otras dificultades propias de la divulgación de la información. Pues, mucha de la información relativa a los avances científicos que se encuentra en internet, la televisión o revistas está de forma mucho más simplificada para así permitir el acceso a un público que no sea especializado. Sin embargo, esto simplificación genera el problema de la mala divulgación científica, ya que así se transmite la idea de que está científicamente comprobado, lo que lleva a más errores y malentendidos. Esto está ligado al hecho de que los medios de comunicación masiva buscan vender como objetivo principal, por lo tanto, mientras más impactante sea una noticia, más difusión tendrá.

Entre los casos emblemáticos de la mala divulgación científica se encuentra el de las vacunas que provocan autismo. Según lo afirmó Andrew Walker, en 1998, en un estudio que realizo a 12 niños, las vacunas contra el sarampión, entre otras enfermedades, podían causar autismo. Esto provocó que en muchos países bajara la tasa de vacunación. El estudio genero una gran cantidad de trabajos que lo refutaron, pues se señalaron problemas en la metodología y la ejecución. No obstante, si bien no se

encontró una causa directa, tampoco se pudo afirmar de forma taxativa que no podía provocar autismo. En este caso, la forma de divulgación de la noticia causó un gran impacto en la población.

Los medios de comunicación tienen el poder de influir en el pensamiento del público, si presentan los datos de manera adecuada. El problema es que los medios tienen una función comercial, que muchas veces no concuerda con la visión del área científica. Además, la información científica disponible puede ser inútil o perjudicial para el público que carece del conocimiento necesario para comprender su contenido. De esta forma, se producen una gran cantidad de "neuromitos", que, principalmente, son provocados por las películas como Lucy o Sin límites, en las que los protagonistas aumentan su capacidad cerebral a través del consumo de una pastilla. Asimismo, se crea en el público la idea de que esto es posible y que el consumo de ciertas sustancias puede potenciar el cerebro.

En conclusión, para evitar estas situaciones se considera que los autores deben tener en mente que realizan una adaptación y no una simplificación de una investigación científica, por lo que no debe hacerse de forma descuidada o tendenciosa, pues puede tener consecuencias indeseadas. Asimismo, debe generarse un espacio para la reflexión crítica sobre los efectos de la mala divulgación científica y, de esta forma, reconocer de mejor manera a los profesionales dedicados a la difusión, lo que consecuentemente, provocará que se realice este trabajo bien.

AV10C – PLE

Comparación de textos: "As consequências da má divulgación científica" y "Divulgación científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante"

Os textos são abordagens de uma mesma temática: A divulgação científica. Por um lado, o primeiro texto é uma análise teórica do que é a divulgação científica, sua grande influência na sociedade, os obstáculos envolvidos no seu correto exercícios e por tanto os riscos e possíveis consequências da despreocupação na divulgação científica. O segundo texto por sua parte, aborda a temática de maneira prática ao analisar a forma de divulgação em duas revistas distribuídas no Brasil e especializadas em divulgar ciência ao grande público, por meio das matérias de capa referentes à pílula da inteligência.

Os textos se comunicam através de pontos em comum tais como a consciência do valor da opinião publica ao respeito da ciência e da importância dela e da sociedade se comunicarem. Também se ressalta neles a diferença entre uma maior ou menor complexidade na hora de dialogar com o público, que difere entre as duas revistas. Além disso, se salienta a diferencia na validação dos dados com fontes de informação, o chamado a considerar o aspecto econômico que se está alçando no âmbito científico e a reflexão crítica que se estimula no leitor.

Consequentemente, tendo em consideração o primeiro texto como base teórica, seria possível ter o texto da divulgação científica entre as duas revistas e avaliar qual delas seria a mais responsável e cuidadosa em termos de divulgação consciente dos riscos e consequências.

Desta maneira, primeiramente é ressaltado que a *Scientific* utiliza uma linguagem mais técnica e de maior complexidade desde que seu público-alvo é o leitor mais especializado, com certa familiaridade com o tema tratado, portanto, se infere que com maior sensibilidade perante as informações e dados entregados. Por isso é que o título e o subtítulo *"O cérebro turbinado*" e *"Uma pílula no café da manhã melhorará a concentração e a memória – e fará isso sem causar problemas a longo prazo para a saúde?"* ainda que levemente sensacionalistas não tiram de grande maneira a preocupação da revista para com as informações.

Por outro lado, a *Superinteressante* usa uma linguagem direta e de fácil entendimento, desde que seu público alvo são pessoas que possuem pouca ou nenhuma familiaridade com o tema abordado. Considerando isso, poder-se-ia dizer que tem um subtítulo muito mais tendencioso pelo uso de palavras com forte carga semântica positiva e até exageradas: *"mais concentração, mais raciocínio, mais memória. A nova geração de drogas pode dar superpoderes ao cérebro. Será que devemos toma-las? Nosso repórter experimentou. E tem a resposta.* "

Em outro ponto, embora as duas revistas utilizem como fonte de informação conceituadas referencias mundiais, a *Scientific* usa maior número de citações diretas de cientistas de diversas instituições, enquanto a *Superinteressante* utiliza apenas seis citações diretas, só da *Nature* e depoimentos de pessoas comuns e correntes.

Finalmente, ainda que as duas revistas espalhem uma opinião favorável ao uso da pílula, têm a preocupação de alertar o leitor sobre riscos e efeitos indesejados. Além disso, são apontadas diferentes correntes ideológicas para que o leitor decida e construa a sua própria percepção, sobretudo no mais polemico como é a questão ética. Adicionalmente, ao abordar questões econômicas, as duas revistas alertam também sobre os interesses comerciais envolvidos, no entanto a *Scientific* é mais contundente a este respeito.

AV10C – EL1

Resumen: "As Consequências da má divulgação científica"

El fin de la divulgación científica es generar un vínculo más cercano entre la ciencia y la sociedad, mediante la adaptación del lenguaje y características propias de lo científico para llegar al público no especializado. En la actualidad, se ha visto seriamente afectada por el abordaje descuidado y sensacionalista que ha adoptado en diversos medios de comunicación. Este artículo aborda las principales causas de este fenómeno, la influencia que la divulgación científica puede tener sobre la sociedad y en base a ello, las consecuencias negativas que puede conllevar, todo esto validado con acontecimientos emblemáticos, además de una reflexión de cómo minimizarlas.

En primer lugar, se establece que la divulgación científica, realizada de buena manera, contribuye a que la sociedad disponga de la información que surge desde la ciencia, dando como resultado su interés y participación en temas científicos. Sin embargo, actualmente uno de los grandes obstáculos es la decadencia del ejercicio responsable, cuidadoso y veraz, debido principalmente al sistema económico al cual la comunicación está subyugada. Esto se traduce en que básicamente lo que se divulga y lo que no, depende de qué tanto potencial de venta tiene determinado asunto. Así, por ejemplo, la refutación y las nuevas teorías son más preciadas que acontecimientos igual de relevantes para la ciencia, pero que resultan menos polémicos o sensacionalistas.

Junto con esto, el mayor problema es que si bien gran parte del material proviene de científicos o periodistas especializados, otra parte no menor proviene de personas sin formación con cada vez más frecuencia debido a la proliferación de plataformas, más allá de revistas y diarios. Además, este material se presenta de manera negligente como una simplificación y no como una adaptación de las investigaciones y hallazgos, todo esto con el fin de facilitar la lectura y alcanzar diferentes tipos de públicos.

Estos dos hechos provocan que a través de la imagen de la ciencia se divulguen informaciones con poco sustento o derechamente erróneas y se consideren verdaderas. Estas, además de inútiles, pueden resultar nocivas si no se posee un nivel suficiente de conocimiento científico para comprender y juzgar la veracidad de lo comunicado, como sucede según estudios con más frecuencia en países subdesarrollados y en vías de desarrollo.

Uno de los casos más emblemáticos que reflejan la enorme influencia que tiene la divulgación científica, y a la vez los riesgos de la falta de rigurosidad, es el del sarampión. Se dice que en 1998, en Reino Unido, la divulgación del supuesto vínculo entre el desarrollo del autismo y la vacuna tres vírica (SRP) provocó un movimiento anti vacunación, lo que se evidencio más notoriamente en EE. UU., país en el que de 37 casos reportados en 2004, el número ascendió a 644 en 2014.

Finalmente, en la actualidad se encuentran en boga los llamado “neuromitos” o nuevas concepciones sobre el cerebro que muchas veces ni siquiera provienen de estudios en humanos. Entre ellos se puede destacar el *Brain Gym*, un sistema de “gimnasia cerebral” basado en la supuesta relación entre la

actividad física y el cerebro, y que actualmente ya es una industria millonaria. El más contemporáneo, popular en el ambiente académico, es el caso de las "píldoras de la inteligencia". Fundamentado en la idea de que existen fármacos psicotrópicos que mejoran los procesos cognitivos de personas saludables, no se consideran debidamente los riesgos de su utilización indiscriminada al momento de su difusión.

En conclusión, se afirma que el abordaje descuidado del conocimiento científico al momento de su divulgación puede influir enormemente en el ideario colectivo de un público que se interesa pero que no recibe información parcial o no posee el bagaje necesario para generar juicio crítico ante ella. Por ello, se plantea que es imperioso verificar el origen de lo que se divulga y su veracidad, además de la imprescindible reflexión crítica del receptor. De esta manera, se podrá garantizar la disminución de las consecuencias negativas de la divulgación científica en la sociedad.

AV11C – PLE

Relacionar el texto "As consequências da má divulgação científica" y "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" en un texto en PORTUGUÉS de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palavras: 250; máximo: 750).

O texto "As consequências da má divulgação científica" se relaciona com o texto Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" já que o primeiro fala da importância das DC e dos perigos que se apresentam quando ela é descuidada e de pouca qualidade, destacando que ao momento de elaborar uma DC é importante manter na mente que esta é uma adaptação e não uma simplificação do conteúdo cientifico que vão espalhar ao público geral. O segundo texto comparar as duas DC que abordam a questão do uso de drogas para o aprimoramento cognitivo. Em estas publicações (A "Scientific American Brasil" e a "Superinteressante") se pode ver duas formas diferentes em que as DC podem ser apresentadas e os mecanismos utilizados pelas revistas para chegar aos seus leitores e sensibilizá-los frente a esse tema. Por um lado, se mostra que a " Scientific American Brasil" utiliza uma linguagem mais técnica e de maior complexidade ainda que seu público alvo não seja necessariamente especializado e a "Superinteressante" usa linguagem direta e de fácil entendimento para as pessoas que possuem pouca ou nenhuma familiaridade com o tema. Ambas revistas utilizam a *Nature,* que é um meio reconhecido de DC, para fornecer suas fundamentações, mas é possível ver a diferencia do foco delas já que "A Superinteressante" só o cita uma única vez, enquanto a "Scientific American Brasil" ainda usa o British Medical Journal e as revistas Neuroethics, Psychopharmacology e Science para seu texto.

Por outro lado, é possível observar que "A Superinteressante", tenta criar familiaridade com o leitor, razão pela qual faz uso de muitas frases e expressões que são de tipo informal, o que pode revelar que o público desta revista é de menor poder econômico do que os leitores da "Scientific American Brasil".

Assim, é possível ver como os pontos apresentados no texto "As consequências da má divulgação científica" podem se refletir nessa análise feita entre as publicações "Scientific American Brasil" e "A Superinteressante", a qual parece demostrar que não sempre se tem em mente o princípio de que as DC não devem ser uma simplificação da informação científica.

AV11C – EL1

Realizar un texto en ESPAÑOL de aproximadamente 500 palabras (mínimo de palavras: 250; máximo: 750) del artículo "As consequências da má divulgação científica".

El texto "As consequências da má divulgação científica"habla sobre el papel que tiene la divulgación científica (DC) que va ligada al peligro que producen de los medios de comunicación al ser descuidados o sensacionalistas con la información que le entregan al público no especializado. Además, presenta consecuencias de malas divulgaciones científicas y enfoques que pretenden minimizar posibles problemas entre la ciencia y el público general.

Por un lado, uno de los puntos de mayor importancia es el cómo los medios crean en el público una visión de cómo son y qué hacen los científicos que muchas veces es distorsionada creando estereotipos muy aleados de la realidad. Para el estudio de este fenómeno, Margaret Mead creo el test "dibuja un científico" (Draw-A-Scientist en inglés), el que es usado hasta la actualidad junto con otras metodologías y los que revelan que hoy la figura de científico loco está menos presente en el imaginario de las personas. A pesar de esto, la imagen fue substituida por la de un hombre caucásico, con una mención casi nula de las mujeres u otras etnias, que solo busca el bien de la humanidad. Según diferentes interpretaciones, estos estereotipos se mantienen a lo largo del tiempo y hasta tienen una influencia no solo al momento de elegir carreras profesionales, sino que también en el valor social que se le otorga a la ciencia.

Por otro lado, al hablar de la relación que posee la DC y la sociedad es imprescindible tener en cuenta el interés de la población sobre la ciencia. Según el proyecto "la relevancia de la educación científica" (ROSE en inglés), en países ricos como Finlandia, Noruega, Dinamarca, etc., muestran poco interés por la ciencia y la profesión, lo que se contrapone a los países con un bajo índice de Desenvolvimiento Humano, como Malawi, Uganda, Gana, etc., que demuestran un mayor interés en estas. Esto pone en la mesa, la importancia que tienen los textos y materiales escolares con contenido científico y la importancia y responsabilidad de una DC cuidadosa y de calidad y que son el puente principal entre los jóvenes y la ciencia al estar ellos mas atraídos a textos de este tipo que por los libros didácticos.

Así el artículo concluye que es necesario disminuir el valor de “noticia” de los textos de divulgación científica ya que, a pesar de que el objetivo sea atraer a los lectores, la ciencia no puede tener la lógica de marcado que estas poseen para evitar el sensacionalismo. Por esto, los autores de textos de DC deben ser conscientes que hacen una adaptación y no una simplificación de la información.

AV12C - PLE

Resumen No 2: comparación de textos

Para começar, em termos gerais, os dois textos abordam o tópico da ciência e sua divulgação. No primeiro texto focaliza-se em que a ciência deve ser divulgada e a participação de diversos grupos sociais na construção da sua divulgação é crucial, pois se diz que a opinião pública é importante neste processo. No caso do segundo texto, este mostra como a divulgação científica tem sido usada de má maneira, pois se diz que o na maior parte das publicações tem predomínio do "valor notícia", então, é nesse momento onde se produz a ruptura do conteúdo real. Além disso, se considera preciso que o conteúdo que vai ser divulgado seja quase numa só direção, isto é, para o âmbito acadêmico. O problema aqui, reside na ideia de que, fazer a linguagem menos complexa para atrair maior quantidade de público é a melhor opção.

A seguir, no primeiro texto, realiza-se uma comparação de duas revistas que foram publicadas no ano 2009. Neste caso, se faz uma análise de como é a escrita de cada revista até como foram ocupados os elementos não verbais. No caso da revista *Scientific American* Brasil, na capa predomina o uso de pílulas que formam o rosto humano, além disso, se destaca o uso da linguagem, pois neste caso é usada uma linguagem mais complexa, visto que esta vai ser lida por especialistas na área. A diferença da revista Superinteressante, esta também utiliza pílulas na capa para formar o rosto de um humano, mas uma linguagem muito mais próxima do leitor menos especializado. Também, se compara os depoimentos que cada revista utiliza na sua redação. Por exemplo, na *Scientific American* Brasil se opta pelos depoimentos dos cientistas, no caso da Superinteressante, se opta pelos depoimentos de pessoas não especialistas.

No caso do segundo texto, não se apresentam depoimentos, visto que se expõem casos pontuais em que a DC é má usada. Por exemplo, quando se fala do "efeito Mozart", o qual é conhecido em muitas partes do mundo e as pessoas acreditam que este pode ser aplicado em crianças.

Em conclusão, o título de ambos textos dá para pensar que são bastante semelhantes, mas não é assim. No primeiro texto, como já foi dito, fala sobre a importância da divulgação científica, mas ao longo do texto não se detém a falar somente disso, pois seu foco é analisar como duas revistas científicas fazem uso dessa divulgação. No segundo texto, no entanto, o foco deste é a divulgação científica em um nível macro, pois se fala sobre como diversos conteúdos são expostos na mídia e como isto é objeto de erros. Finalmente os dois textos mencionam a importância de como se deve fazer divulgação científica de maneira correta, pois esta, embora seja concisa, nem sempre é sinônimo de simpleza e veracidade, ou como também se conhece que está "cientificamente comprovado".

AV12C – EL1

Resumen No 1: Las consecuencias de la mala divulgación científica

La divulgación científica (DC) es importante en la aproximación del científico y la sociedad. Esto no solo se resume en conocimiento científico y complejo, pues aquí es donde está en juego la imagen pública de la ciencia. En el caso del científico, la población lo ve como una persona inteligente, pero incapaz de relacionarse socialmente. La imagen del científico remonta a 1957 cuando Margaret Mead creó una prueba (DAST) que lograba dar con los estereotipos más comunes del científico en niños, lo que justamente dejaba al descubierto una imagen aislada, aburrida, desvalorizada y hecha por criaturas míticas y locas. Entonces, los científicos deberían ser los primeros en preocuparse por el contenido científico que se transmite, aunque, se dice que los nuevos profesionales se vuelven indiferentes a las cuestiones socio-científicas.

Por un lado, se cree que, la DC es la fuente principal de obtención de contenido científico y los medios que actualmente entregan esta información son: sitios web, redes sociales, películas y programas de televisión, además de revistas científicas. Estos medios, generalmente, entregan información de forma bien objetiva y simplificada, en comparación al artículo científico, con la intención de facilitar la lectura y alcanzar diferentes tipos de lectores. No obstante, el mal uso de la DC no solo aleja al lector del contenido expuesto por la ciencia, además se producen creencias negativas que se alejan de la realidad; por ejemplo, la concepción del sol como una bola de fuego.

Por otro lado, el lenguaje cumple un papel fundamental en la producción textual de la DC y hacerlo correctamente parecer ser un desafío mayor. Lo difícil de todo aquí, es dar con la técnica apropiada, puesto que el problema es pensar que la DC es dependiente del conocido "valor noticia". Entonces, al tener carácter noticioso termina por convertirse en potencial de "venta"; de esta manera, mientras más impactante es la información científica, mayor es su "noticiabilidad".

Un ejemplo claro del mal uso de la DC es el caso que se dio en el Reino Mágico de Walt Disney, en el que se divulgó la noticia de 12 niños que desarrollaron autismo después de recibir la vacuna PRS (paperas, sarampión y rubeóla). En dicho caso, se afirmó que las tres vacunas en conjunto, causaron una inflamación intestinal, la que se detectaba a través de una endoscopia, que posteriormente conducía a una disminución en el sistema inmunológico. En Estados Unidos, por ejemplo, se creó un gran movimiento en contra la vacuna, con consecuencias alarmantes. Sin embargo, numerosos estudios apuntaron a varias fallas en la investigación. En este caso, al pensar en la sociedad como un todo, no se consideraron los riesgos involucrados al divulgar (como noticia) hechos científicos, con resultados que aún no se habían confirmado.

Del mismo modo que lo anterior, existen “neuromitos”, como por ejemplo, el de que solamente usamos el 10% de nuestro cerebro. Existen algunos caso que se han vuelto una industria de dinero, como es el caso del “efecto Mozart”, el que consistía en poner música clásica a recién nacidos para desarrollar de mejor manera la inteligencia. No obstante, quedó al descubierto el mito de esta teoría, al notar que cualquier tipo de música podía estimular el estado de ánimo de un menor. Esto, además, pasa a ser información verídica para muchos profesores, lo que lleva al desinterés de la ciencia por parte de los alumnos, dado que muchas escuelas adoptan técnicas “basadas en el cerebro” (brain-based) que no poseen cualquier validez científica. Esto, entonces, no es más que influencia de la mala DC.

Finalmente, una DC apresurada y despreocupada puede llevar a consecuencias indeseadas; por lo tanto, lo que se debe cuidar es el lenguaje, vale decir, analizar bien lo que se expone y cómo se expone, pues se está haciendo una adaptación de un texto científico, en otras palabras, queda claro que no se puede simplificar. Esto lleva a errores como el famoso “efecto Mozart”. Para minimizar dichos problemas, entonces, es necesaria una atención mayor y especial, tanto periodística como científica, al momento de la redacción. Esto, con la intención de que la actividad sea mayormente reconocida en el ámbito académico.

AV13C – PLE

Relación en portugués entre los textos “Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante” y “As consequências da má divulgação científica”.

Os dois textos abrangem o assunto de como as revistas ou textos de divulgação científica são elaborados na atualidade, provocando que se discuta o problema denominado como a má divulgação científica. Se bem o texto “Divulgação científica nas revistas Sicentific American Brasil e Superinteressante” analisa estas duas revistas em matéria do conteúdo delas, pode-se inferir que a revista Superinteressante é um claro exemplo do que no texto “As consequências da má divulgação científica” chamam-se textos com “valor notícia” ou “valor de venta”. O anterior é devido a que a revista Superinteressante utiliza uma linguagem um pouco mais informal com o objetivo de criar proximidade e familiaridade com o leitor, desse modo, o publico geral, o qual pode que não tenha interesse nas questões científicas, compre a revista e tente informar-se do que está acontecendo no mundo científico.

Essa prática das revistas que buscam o consumo do seu produto por parte de um público mais amplo gera que certos temas de grande seriedade apareçam na mídia impressa apresentados com pouca profundidade e de maneira mais ligeira sem fontes científicas importantes. Por exemplo, segundo o texto que analisa o conteúdo da Superinteressante, esta expor o tema da “pílula da inteligência”, a qual serviria para potenciar o cérebro das pessoas e ajudar a ser capazes de pensar de melhor maneira, somente com uma fonte de informação, a revista Nature, em comparação com a Scientific American Brasil que usa pelo menos quatro fontes científicas mais. A Superinteressante tem um grande peso na sociedade de América Latina, onde ainda a baixa escolaridade é alta, portanto o nível de compreensão de assuntos científicos pode ser mais dificultoso. Então, é lamentável saber que a informação sobre assuntos que na população podem ser alarmantes seja modificada com o fim de ganhar dinheiro e não de informar seriamente para melhorar o estilo de vida das pessoas, segundo o que apresenta o texto da má divulgação científica.

Nesse sentido, pode-se mencionar o que no texto da má divulgação científica se comenta, pois conclui que os pesquisadores ou jornalistas científicos devem ter maior cuidado no momento de divulgar os seus resultados. Isto pode ser possível realizando uma adaptação da linguagem da pesquisa e não uma simplificação do texto completo, já que nessa última o erro que se comete é criar um texto interessante, de fácil leitura e atrativo graficamente, mas não um texto informativo sério, que inclua linguagem não acadêmica, diferente a uma linguagem informal. Além disso, também deve incluir explicações dos diferentes términos utilizados, para assim, além de apresentar o tema, possa ser uma ferramenta de aprendizagem e para aplicar na vida cotidiana.

Como conclusão, o dois textos complementam-se no sentido de que o exposto no texto "As consequências da má divulgação científica" exemplifica-se claramente no texto "Divulgacão científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante", especificamente com a Superinteressante que tanto no português quanto no espanhol é muito popular e influencia o conhecimento da população, ainda que não sempre provoca problemas sérios no estilo de vida das pessoas.

AV13 C – EL1

Resumen en español del texto "As consequências da má divulgação científica", Brockington y Mesquita, 2016.

El ensayo "As consequências da má divulgação científica" publicado em la Revista Biologia em 2016 presenta una panorámica sobre lo que sucede en el mundo del periodismo científico y su relación con la sociedad que consume este tipo de texto. En primer lugar, se comenta sobre el estereotipo que existe de los científicos, los cuales son vistos como seres inteligentes, incapaces de relacionarse socialmente y que viven en un mundo totalmente apartado. Lo anterior tiene como consecuencia la de influir tanto en las decisiones de jóvenes para no optar por carreras científicas, como en el valor de la ciencia en la sociedad, pues afecta en el interés de los ciudadanos por cuestiones socio-científicas.

Sin embargo, como se explica en el ensayo, estos estereotipos no es el único hecho que ocasiona la mala divulgación, pues también el mercado presiona de alguna manera a los periodistas científicos, o a los mismos científicos, a producir un texto que tenga, como se especifica en el ensayo, un "valor de venta", es decir, un texto que muchas veces cae en el sensacionalismo como las noticias y no un texto que informe adecuadamente a las sociedades y que éstas puedan tomar decisiones con base en buenos fundamentos. Dentro de esta situación, se presentan varios ejemplos en los que la mala divulgación científica ha traído consecuencias importantes en el estilo de vida de la población. El ejemplo más impactante es un estudio hecho en Inglaterra en 1998 sobre que las vacunas contra diversas enfermedades causaban autismo en los niños. Como consecuencia, el resultado del estudio llegó hasta Estados Unidos donde los padres comenzaron a rechazar la vacuna, causando brotes de sarampión hasta la actualidad. Después de un tiempo, otras investigaciones confirmaron que el estudio de la vacuna era fraudulento y presentaba cuestiones de intereses personales y monetarios.

De esta manera, otro factor que influye en el problema de la divulgación científica es el mercado del cine, pues existen películas en las que crean los llamados neuromitos como, por ejemplo, la película Limitless en la que se presenta la "píldora de la inteligencia" la cual hace que el individuo utilice el 100% del cerebro, ya que según "estudios" los seres humanos utilizamos solamente el 10% en la vida

cotidiana. Casos como este en la ficción provocan que en la sociedad surjan nuevos medicamentos que ayuden al funcionamiento del cerebro y que muchas veces no son regularizados.

Debido a lo anterior, en el ensayo se recalca el cuidado que se debe tener el momento de realizar una divulgación científica, pues existen tres factores peligrosos para estas. El primero es que los textos científicos son consumidos mayormente en países como Brasil, en los cuales la población si bien está interesada en asuntos científicos y tiene fácil acceso a estos, su escolaridad no es suficiente como para comprender debidamente los textos y tomar buenas decisiones. Por lo mismo, una de las soluciones que se explica es a de supervisar epistemológicamente el contenido, lo que minimizaría este "valor noticia" que incluye el sensacionalismo en el texto científico. Finalmente, se concluye que los autores de textos de divulgación científica deben tener conciencia de que realizan una adaptación del texto y no una simplificación, pues el resultado científico se debe mostrar para una población no académica, pero esto no quiere decir que deban modificar el contenido real para que más personas fuera del área científica consuman sin restricciones estos textos.

AV14C – PLE

Actividad 2

Análise entre os textos: a forma em que as publicações dos textos científicos são divulgadas

Tanto no texto de “as consequências da má divulgação científica”, quanto “divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante” expressam a ideia da influencia da mídia em relação com os textos de divulgação científica.

O primeiro texto indica de maneira teórica a importância da divulgação científica e a sua importância como agente de informação para a sociedade, explicitamente o artigo desenvolve a ideia de como uma correta divulgação científica às pessoas melhoraria, e inclusive, eliminaria o preconceito que tem as pessoas em relação com a ciência. Além disso, informa de diferentes ocasiões em que a população tem tido acesso a investigações que tinham erros em quanto a informação apresentada e como estas concepções erradas tem ficado na percepção das pessoas.

Ao igual que o primeiro texto, a análise entre as revistas Scientific American Brasil e Superinteressante tenta mostrar as diferentes formas e estratégias empregadas utilizadas pelas publicações científicas para aproximar-se ao público. Também, este artigo fez referência à importância com que as revistas tentam descobrir o seu público alvo e como a forma de entregar essas informações estão fortemente ligadas em lograr o objetivo de informar e divertir ao leitor.

No caso da Scientific American Brasil, esta revista está focada no público mais leigo com certo conhecimento relacionado com as temáticas utilizadas na revista, especificamente em matéria científica. Por tanto, não necessita a utilização de tantas explicações dos conceptos utilizados nela. Além disso, utiliza uma grande variedade de referencias e citações para apoiar o conteúdo da informação.

Por outro lado, a revista Superinteressante tem uma visão de um público mais geral, assim utiliza uma linguagem mais próxima ao leitor que não se tenha que esforçar para seguir a leitura. Também, é recorrente o emprego de expressões coloquiais que provoquem familiaridade ao leitor. Do mesmo modo, o texto da revista utilizava um estilo que parecesse criar um diálogo com o leitor, em que as perguntas e respostas da informação permitem uma reflexão sobre a informação apresentada.

Desta forma, com a análise concreto e rela de um mesmo tema (pílulas da inteligência), as revistas apresentadas no segundo texto são um fiel exemplo da a forma em que a divulgação científica é entregada as pessoas. Pois enquanto, no primeiro caso a informação é mais complexa e para um

público seleto, na segunda revista é provável que a informação tenha um maior acesso, pois ao priorizar a intenção de entreter do artigo, este pode chegar a mais leitores que não tenham um conhecimento formal da informação. Não obstante, é importante que a divulgação científica não caia no erro de publicar somente artigos polêmicos e sensacionalistas que as vezes não têm o sustento de investigação científico correto.

AV14C – EL1

Resumen del texto "As consequências da má divulgação científica"

El artículo "As consequências da má divulgação científica" de Guilherme Bronckington y Lucas Mesquita, hace un análisis a la relación que existe entre la divulgación científica y la influencia que muchas veces esta tiene en la sociedad. Además, el texto intenta reflejar los problemas que tienen las publicaciones de investigaciones científicas, las cuales tienen que entrar y luchar en el mercado comercial que rodea a los medios de comunicación.

En primer lugar, el artículo comienza con una reflexión sobre los peligros de la comunicación de divulgación científica cuando esta es descuidada o sensacionalista, ya que muchas veces la información presentada llega a los ciudadanos no especializados quienes toman estos conocimientos como una verdad absoluta.

Igualmente, los autores indican que la equivocada representación de los científicos, por parte de los medios, genera estereotipos que alejan a los ciudadanos normales de los científicos y de la percepción del valor social que tiene la ciencia. Estas imágenes estereotipadas de los científicos influyen en diversos aspectos generando, incluso, realidades muchas veces opuestas.

Otra percepción que los medios le dan a los científicos es que estos poseen una verdad absoluta debido a la complejidad de las investigaciones científicas, es por ello que en ocasiones las publicaciones no académicas utilizan términos como "científicamente comprobado" para validar sus artigos. Esto a su vez genera el riesgo de crear concepciones equivocadas en el público no especializado.

Otro de los aspectos que aborda el texto de Bronckington y Mesquita, es la dificultad que tiene una buena investigación científica, la cual ocurre por el actual sistema de comunicación de masas, el cual está guiado exclusivamente por el capital y el potencial "de venta" que puede tener determinado texto. Por lo tanto, este valor que pueda tener una investigación es más importante que el aporte real que pueda generar, lo que lleva a generar la utilización de artículos que no sean tan complejos o que tengan una carga polémica y sensacionalista.

Debido a la masificación de estas investigaciones sensacionalistas es que se pueden encontrar casos en que artículos que no tenían un correcto soporte científico que finalmente generaron una influencia directa en la población, lo cual se concretizó con problemas reales en la sociedad. El artículo hace

referencia a el caso de la no comprobable relación entre las vacunas del sarampión y el autismo, entre otros.

También, el texto realiza un análisis de los datos sobre el interés que las poblaciones le dan al estudio de las ciencias y como el aumento del consumo de artículos tecnológicos a generado una positiva reacción debido al mayor acceso de contenidos relacionados con la ciencia, lo cual en un futuro puede provocar un fuerte y beneficioso efecto en la sociedad.

Finalmente, los autores plantean la importancia de una buena divulgación científica para que esta contribuya a la aproximación entre la sociedad y la tecnología. Para ello, es importante que se vayan eliminando la fuente de los estereotipos negativos de la ciencia y los errores conceptuales que se han enraizado en las personas con conocimiento no especializado.

AV15C – PLE

Relación entre los textos Divulgación científica nas revistas *Scientific American Brasil* e Superinteressante e As consequências da má divulgação científica

O texto As consequências da má divulgação científica, actua como evidência das más gestões dos jornais no momento de criar textos de DC e a importância de gerar estes tipos de textos de forma responsável, sem ter por objetivo as ventas da notícia. Isto se reflecte no texto que compara a abordagem dum mesmo tema pela Scientific American Brasil e pela Superinteressante. Tendo em conta as considerações feitas no texto da má divulgação científica, a diferença em termos de qualidade de ambas revistas se faz evidente.

Por um lado, de modo geral, poderia estabelecer-se que a revista Scientific American Brasil, ainda em geral utilize uma linguagem simples, é um pouco mais seria quanto a Superinteressante pela forma em que se abordam os temas que tratam. Se bem tanto a revista Superinteressante quanto a Scientific tentam aproximar ao leitor aos termos e processos apresentados no texto original, já que fazem uso de termos e frases explicativas para poder atingir o entendimento do público, a Superinteressante faz uso de uma linguagem muito mais popular que joga mais com a curiosidade, familiarização e identificação do leitor.

Por outro lado, a revista *Scientific* apresenta fontes confiáveis de informação assim como opiniões tanto a favor como em contra e, além disso, adverte sobre os interesses comerciais do tema que se trata. A principal fonte, mas não a única, desta revista é a *Nature*, a qual representa um conceituado veículo de divulgação científica no mundo. Além faz uso de fontes como o *Britsh Medical Journal, Neuroethics* e afirmações de renomeados cientistas a nível mundial sobre diferentes questões, entre outros. Enquanto a revista Superinteressante cita uma só vez a *Nature* e, se bem também dá pontos a favor e em contra do tema, estes correspondem à opiniões de pessoas comuns. Por conseguinte, pode afirmar-se que a revista *Scientific* possui maior interesse em apresentar fator e opiniões emanadas de fontes confiáveis do que a revista Superinteressante.

Em poucas palavras, segundo o texto As consequências da má divulgação científica, em comparação com a *Scientific American Brasil*, a Superinteressante visa mais a venda da noticia que a qualidade da mesma, já que não só cria o texto a partir de fórmulas simples, de fácil entendimento para todo tipo de leitor, senão que também utiliza referências mais próximas do público sem importar a confiabilidade destas. O que pretende é fazer sentir curiosidade ao leitor e brindar-lhes dados saborosos, mas poucos certeiros sobre o trata.

AV15C – EL1

Resumen del texto Las consecuencias de la mala divulgación científica

Se reconoce que la divulgación científica (DC) es esencial para la aproximación entre el científico y la población, ya que esta desempeña un papel fundamental en la construcción de la imagen pública de la ciencia. No obstante, diferentes investigaciones establecen que los medios crean una imagen distorsionada o negativa de la actividad científica.

Por un lado, los medios de DC intentan dar la información más objetiva y simplificada del artículo científico, con la intención de facilitar la lectura y que llegue a diferentes tipos de personas. Sin embargo, al intentar abracar mucho e intentar simplificar las investigaciones científicas, los autores corren el riesgo de la mala DC. Esto provoca que concepciones erróneas se entiendan como verdaderas.

Por otro lado, la DC cae en un problema de mercado, es decir, se buscan aquellas investigaciones que tengan el "valor noticia". Sucede que el sistema de comunicación masiva tiene por objetivo casi exclusivamente el capital, por lo que una noticia debe tener potencial de "venta". De este modo se valora más este potencial que la posibilidad de informar debidamente a los ciudadanos.

Un ejemplo de lo anterior es el hecho de 1998, cuando el médico Andrew Wakefield divulgó un informe que abordaba el hecho de 12 niños que desarrollaron autismo luego de que se les vacunara contra el sarampión. La forma en que aquellos resultados se noticiaron hizo que se redujera la taza de vacunación de 94% a 75% en Inglaterra.

Esa publicación generó otras publicaciones que buscaban comprobar o refutar aquella hipótesis. Muchos de estos estudios concluían que la vacuna no tiene relación directa con la enfermedad, sin embrago, tampoco excluyeron por completo la posibilidad de relación causal. En Estados Unidos se creó un movimiento fuerte contra la vacunación debido a la forma de divulgación del informe. Todo comenzó en Disneyland y se esparció por todo el estado, convirtiendo este caso en el más emblemático del impacto de la mala DC en la sociedad.

En términos del valor noticia, los periodistas terminaron satisfechos, pero no se consideraron los riesgos de noticiar hechos que aún no estaban completamente comprobados. Además, distintas entidades publicaron diferentes informes apuntando a la fraudulencia del autor de aquel informe y su trabajo.

En términos neurológicos, los medios comenzaron a difundir datos y consejos para el cerebro, divulgación que muchas veces no se hace con rigurosidad y responsabilidad. Un ejemplo de "neuromito" muy esparcido por la DC es que la especie humana solo utiliza el 10% de su cerebro, sin embrago, se trata de una simplificación extrema de resultados científicos.

Paul Howard-Jones, destaca cómo los medios tienen un papel determinante en la difusión y permanencia de los neuromitos, haciendo que profesores crean que son verdades científicas, lo cual

afecta negativamente a los alumnos. De esta manera, el mal abordaje en la DC tiene el potencial de crear concepciones erradas en el público con interés.

ROSE Project reveló que mientras más desarrollados los países, los jóvenes tienen menos interés por la ciencia y la carrera de científicos, lo contrario pasa con los jóvenes de países con menor índice de desarrollo humano. Esto revela dos cosas: que la DC es el principal medio por el cual los jóvenes se sienten atraídos hacia la ciencia, por lo que es importante una DC cuidadosa y de calidad; y que es necesario reflexionar sobre el papel de la DC en países más pobres o en vías de desarrollo, ya que existe una combinación peligrosa de tres factores: alto interés, fácil acceso y baja escolaridad.

En la Naturejobs Career Expo se señaló que el periodista debe tener cuidado al momento de establecer el resultado científico en un texto no académico. Por un lado, se cree que debe disminuir el "valor noticia" en los textos de divulgación, ya que la ciencia no puede pensarse con lógica de mercado. Por otro lado, los periodistas deben ser conscientes de que hacen una adaptación, no una simplificación, debido a que los jóvenes parecen más atraídos a la DC que a los libros didácticos.

Por último, hay que tener en cuenta que la DC no solo tiene un alto potencial para atraer al público, sino que también de crear estereotipos negativos de la ciencia y también graves errores conceptuales. Para evitar lo anterior es necesario que periodistas y científicos se preocupen más de la DC. Es decir, es necesario que sea más reconocida en el medio académico, para formar profesionales que puedan producirla de forma adecuada y correcta.

Anexo 5: Textos subconjuntos C1 (ELE) y C2 (PL1)

INT1B – ELE

El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una Universidad pública argentina" presenta una encuesta sobre los errores de español de los estudiantes brasileños que hacen intercambio en las universidades públicas de la Argentina. Esta investigación tiene como objetivo averiguar cuáles son los mayores errores de os hablantes de la lengua española. No teniendo esta como lengua madre. Por lo tanto, se pidió a los estudiantes que escribieran un texto científico para este levantamiento. Se entregaron los siguientes textos: monografía, análisis urbano, abstract, análisis de caso y artículo de investigación.

Después del análisis de los textos fueron contados los seguintes errores. Inclusión de palabras en portugués, Dificultades en el uso de pronombre, Dificultades en el uso de preposiciones, Dificultades en relación con formas verbales, uso de adjetivos no apocopados antepuestos al sustantivo entre otros. Las dificultades en la acentuación, presenta una frecuencia mayor. En el que se observa la dificultad de los alumnos, creo que la lectura es la mayor aliada e escribir las palabras no conocidas con sus significados y sinónimos en español. Es estudiante reconociendo sus dificultades y facilita en el aprendizaje.

INT1B – PL1

Por que queremos tanto Julio Cortázar?

O jornalista Jua Cruz publicou uma crônica sobre os comentários que Tomás Eloy Martínez contava sobre um acontecimento desagradável com o escritor Ernesto Sabato, pois o mesmo abondou a mesa de Coupole em Paris. Pois o amigo de Sabato fez um comentário colocando em escala de valores sobre a literatura argentina e seus autores dizendo que seus maiores escritores argentnos eram "Borges Cortázar e Sabato". Logo em seguida Sabato levantou-se da mesa aos gritos dizendo: "obrigado por me colocar em ultimo lugar!" Fuentes desconcertado assegurou-lhe que dizia em ordem alfabética.

Para Juán, Cortázar não era o primeiro, nem o segundo, e nem o terceiro na lista ele era fixo, teria que está sempre na lista, Juan o acha um escritor raro e inclassificável, ele saiu do modelo das narrativas espanhóis.

Logo Juan comenta que um cronista lançou uma campanha que varias personalidades espanholas apoiaram contra Cortázar, erra companhia denegriu o nome de Júlio e todos os chamavam de "sudacas". Juan questiona as acusações contra Cortázar, então, junto com Juan Martinez editor da Argentina., Conrado Zulianga, Lueg Pilar da Colombia y Sealtiel Alatriste e Marisol Schultz actores do México juntos com Juan Cruz fizeram uma campanha a favor de Cortázar si referindo a de como um autor importante para a vida de seus leitores.

Juan e os outros editores fizeram um grande evento para Cortázar, onde a viúva de Cortázar participou esse evento deixou Juan Cruz muito emocionado o que marcou sua vida. Foi questionado pelo editor porque essa paixão por Julio, para Pilar Reyes que era a diretora da divisão literária de Penguin Rondom House atribui a esse carinho e a sua durabilidade no mercado que Cortázar é uma literatura alegre, ele fala de grandes temas como amor loucura, morte entre outras. Para Dijo Mario escrever para Cortázar era jogar diversão, organizar as palavras. Vargas Llosa e Gabriel García Marques todos os livros de Cortázar a leitura soava uma juventude que não caduca e tem uma "pegada" revolucionária que é um sonho de juventude.

Cortázar abriu as portas para a literatura espanhola. Para Julio Saltzman a durabilidade da literatura de Cortázar era inspiradora. Para vários outros editores Cortázar teve uma grande influencia e beneficio para eles.

INT2B - ELE

"Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina" texto de Virginia Hail de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán indaga (como admite en la introducción) sobre las dificultades de universitários de Brasil en sus producciones textuales en español.

Aunque, claro, un brasileño tiene más facilidad que un alemán para hablar español existen problemas resultantes del medio formal donde este alumno va a colocar. En un ambiente universitario, donde la lectura es vital para el desarrollo del estudiante, las barreras lingüísticas son tan peligrosas cuanto las supuestas comodidades da lengua humana. Eso es lo que dice en las primeras páginas del texto.

Para alertar tal peligro, la investigadora utilizó textos de estudiantes brasileños de la carrera de arquitectura y los separó en cinco grupos: monografía, análisis urbanísticas, resúmenes, análisis de casos y artículos de investigación. De allí, Hail encontró 13353 palabras, a lo largo de 90 páginas, una cantidad de 250 errores. Puede parecer poco, per esto da 6,25 errores por página y aproximadamente 1 error cada 50 palabras. De toda variedad, los 15 tipos de errores se enumeran y se desmenuzan en la parte final del artículo (de manera muy extensa). En ella, hay también varios ejemplos de errores de los alumnos y, como brasileños, siento bastante empatía por las dificultades de mis compatriotas. Es la mejor parte del texto.

Apesar de la introducción larga y valiosa, el artículo hace un retrato fuerte y convincente del que suponer conocimiento en una lengua humana puede causar. Yo, por lo menos, no estaré pisando en universidades argentinas sin estar seguro de que no estoy cambiando "rumbos" por "rumos".

INT2B – PL1

Resenha de "¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar?"

Antes de falar do artigo de Juan Cruz, queria dar minha resposta à pergunta do título: gosto de Cortázar porque ele, em vez de atestar a morte do romance (como fazem desde o modernismo) e continuar a escrever no gênero, busca novas formas de contar histórias, sozinho, por experimentalismo puro. Experimentalismo intencionado: não é nem os exercícios de Perec, nem a metalinguagem de Calvino, que fala sobre a tentativa de ler um livro. Cortázar escreve "Rayuela" porque, com a morte do romance, ele precisa encontrar outra alternativa. E que alternativa.

Essa perspectiva minha, esse valor que eu dou às tentativas e resultados do autor, transforma as seis páginas de Cruz (cinco e pouquinha, como diz minha dupla de leitura) num soco no estômago: a Espanha não só menospreza o autor mais inventivo do bom latino-americano (porque nem Gabo escreveu dois livros num só), mas ousa ainda diminuir a linguagem da América do Sul, que não parece suficientemente rica para os editores espanhóis. É absurdo atrás de absurdo.

Mas ainda bem que existe um pouco de lucidez ibérica entre Portugal e a França: depois de uma dolorosa segunda página sobre como o argentino não era lido na "metrópole" começam quatro páginas (três e pouquinho) sobre a qualidade do autor.

Os bons leitores gostam dele, os estudantes gostam dele, os Nobel da Literatura gostam dele, e assim começa sua republicação na Espanha, que me parece bastante bem sucedida.

Aos comentários feitos ao longo do artigo não poderia concordar mais. Cortázar foi um explorador da forma, mas era cheio de conteúdo, e a literatura seria diferente sem "Rayuela". Esse impacto, que ele definiu como uma bomba atômica (numa carta a um amigo) continua até hoje, movimenta os romances fragmentários, a literatura latino-americana contemporânea e a literatura ousada que ele transformou em tradição. A Espanha renegá-lo foi um erro, mas é bom que existem pessoas como Juan Cruz para corrigi-la.

INT3B – ELE

El artículo: Escritura académica en lengua extranjera: el caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina, de la autora Virginia Hael, de 2015, muestra um estudio sobre las dificultades de la escritura de textos académicos por estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. El estudio se hizo a partir del análisis de cinco textos escritos por los estudiantes brasileños de arquitectura en los géneros académicos más utilizados por ellos en su área: Monografía, Análisis

urbano, Abstract, Análise de caso e Artículo de investigación. El estudio mostró los principales tipos de error /dificultad cometidos por estos estudiantes y mostró una explicación e análises de los motivos que llevan a los estudiantes a cometer cada uno de estos errores. La autora concluye que la realización de cursos de lectura y escritura académica en español a hablantes de portugués, basado en las dificultades gramaticales observadas en esta investigación, junto con la realización de un curso previo de la gramática contrastiva brasileña y española, son acciones que pueden mejorar la eficiencia de la escritura de textos académicos de estudiantes brasileños.

Creo que la autora debería haber realizado el trabajo con un muestreo más significativo de trabajos escritos. Sin embrago, considero que este artículo es un buen trabajo, porque proporciona buenos parámetros que pueden ser utilizados para la estructuración de un curso de escritura académica para estudiantes brasileños que pretenden estudiar en el exterior.

INT3B – PL1

O texto "¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar?" do escritor español Juan Cruz mostra sua visão da importancia do escritor argentino Julio Cortázar, que foi considerado por Carlos Fuentes, em conversa com outro escritor argentino, Ernesto Sabato, um dos três mais famosos escritores argentinos, juntamente com o próprio Ernesto Sábato e Jorge Luis Borges.

Ele explica que o grande mérito de Cortázar foi falar de grandes temas (amor, loucura, morte) sem solenidade nem retórica, com uma prosa transparente e lúdica. O autor mostra o trabalho de diversos editores de livros de paízes da América Latina (Argentina, México, Uruguai) para divulgar a literatura de Julio Cortázar em seus paízes, que conseguiu ser lido nestes locais de diferentes culturas por seus temas, argumentos e histórias serem universais, que atravessam o tempo.

Eu não conhecia esse escritor argentino, tive conhecimento de um conto dele "La continuidad de lo parque" na aula de Espanhol da UFMG, só conhecia Jorge Luis Borges desta forma, não posso opinar sobre a obra do autor. O texto dele lembra muito o realismo fantástico sendo um grande diferencial do comum que ele não conta tudo da forma linear, exige muita atenção para ler.

INT4B – ELE

El artículo "Escritura academica em lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños em uma universidad publica argentina", de Virginia Hael, tiene como discusión las dificultades gramaticales que presentan estudiantes brasileños a la escritura académica en lengua española. Se ha analizado los textos de estudiantes brasileños que cursan la carrera de arquitectura en una universidad publica

argentina. Durante el desarrollo del artículo la autora discorre sobre los métodos y bases teóricas que se utilizarán para el análisis de los textos.

En primera instancia, la autora discutió, por modelo teórico Hyland, como la escritura académica es enseñada en la universidad para intercambistas. Haciendo esta análisis, la autora hace un recuento en los estudiosos teóricos para analizar textos de los estudiantes. Se abordará también la importancia del español en Brasil y del portugués en Argentina. Los resultados del estudio se explican por gráficos que ilustran las dificultades y los errores más comunes que los estudiantes cometem en su escritura académica.

El estudio presentado durante el artículo está bien desarrollado y organizado, dejando el artículo más fluido y de mejor comprensión. El artículo es un estudio ideal para quien desea hacer intercambio e se preocupa con la escritura académica que irá enfrentar en una universidad. Además de ser interesante para estudiosos del área de linguística que estudian la adaptación del extranjero con la lengua del pais.

INT4B – PL1

A reportagem tenta resgatar o valor da literatura de Julio Cortázar demonstrando como esse autor ficou esquecido injustamente na Espanha. Segundo o autor, as crônicas e os livros de Cortázar perdiam seu valor para os críticos espanhóis por serem oriundos de um literário latino. O editor conta como foi o processo para lutar e se fazer aceita na Espanha a literatura de Cortázar. Durante a reportagem o editor descreve o trabalho dos editores nesse processo como o trabalho que a editora Julia Satzman fez com Aurora Bernádez em um livro que conta sua rotina com Julio. Ela coloca em evidencia a importância do argumento presentes nas histórias de Cortázar que são universais e atravessam o tempo. Saltzman explica que o desgaste da literatura de Cortázar alcançou um salto satisfatório quando as novas gerações começaram a buscar o escritor pois sua temática e estilo narrativo seguiam outros movimentos literários.

Por fim, o autor faz a apanhado em algumas editoras que publicam Cortázar sobre a importância das obras do literário para a vida literária para evidenciar o porque que se deve ter Julio Cortázar no catálogo da sua editora.

INT5B – ELE

El texto en cuestión habla de una observación sobre los estudiantes brasileños en el uso de la lengua española en una Universidad Argentina. Sobre sus dominios, errores, manias y progressiones durante el curso de la arquitectura.

Como de costumbre, muchos creen que el español es muy similar al portugués, hasta el punto de que varias personas piensan que es necesario aprender el idioma a cuenta de esta similitud. Lo que pone en estudio y análisis: La función escrita es la más peligrosa en este punto, porque los estudiantes pueden cometer errores que normalmente, para un estudiante que posee esta teoría de similitud no percibe y continúa adelante.

Un método que podría ser importante para esta mejora en el uso del idioma español sería que el estudiante puede mantenerse en contacto con solo el idioma estudiado, desde el momento en que abandona el idioma original y comienza a practicar el tiempo completo lo que es aprendido, él puede ser capaz de eliminar estas "costumbres" más fácilmente. Para los estudios realizados, la mayoría de los errores son por palabras escritas en portugués, acentuación y uso de formas verbales. Es decir, nos da para entender que el hecho de que el portugués es similar al español trae una cierta dificultad en "olvidar" las costumbres de la lengua portuguesa y centrarse solo en español.

INT5B – PL1

O texto trata de um jornalista que procura entender os motivos de Cortázar ser tão querido, amado, e continuar sendo uma referência na literatura. Os jovens que idolatravam Cortázar tinham grandes motivos para que conseguisse se inspirar no seu ídolo.

O estilo de Cortázar em conseguir falar de temas como amor, loucura e morte de uma maneira leve e libertadora, conseguia trazer uma postura que cativasse todos os "gostos" e pensamentos por parte dos novos editores. O que poderia também manter esse vínculo de Cortázar com a literatura seria a forma de mostrar que ele estava vivendo uma época em que sua literatura chegava a ser atemporal, o que dava um ar de contemporaneidade.

Um modelo totalmente inspirador e que deve ser consultado e usado na literatura como um todo.

Reverenciar um escritor pelos seus feitos é bastante importante, principalmente quando ele consegue tratar de vários temas com uma grande condição de entreter e conseguir fazer com que o leitor coloque as obras como algo atemporal, essencial e importante para os próximos leitores e que tire proveito para fins sociais.

INT6B – ELE

Este trabajo tiene como objetivo hacer una reseña del artículo: Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. Hael, autora del artículo, que los estudiantes brasileños deberían entender que no se puede esperar una equivalencia cabal entre conectores usados en las lenguas. Para entender más sobre la situación de los estudiantes brasileños, analizaron textos escritos por ellos. Los resultados del análisis mostran que la mayor dificultad es la acentuación, seguida del uso de las formas verbales. Otro error frequente en los textos fue la inclusión de palabras en portugués. Los aspectos menos frequentes en la análise fue el uso de léxico coloquial/informal. El artículo concluye que és importante que los estudiantes brasileños realicen previamente cursos de español para extranjeros, En este sentido, és importante también que seja enseñada la lengua española en Brasil, ya que sería de gran valor esta relación mas cercana entre las culturas de lenguas diferentes.

INT6B – PL1

O texto conta um pouco da história de Julio Cortázar. Aparentemente, o autor descreve Júlio como um escritor injustiçado. Essa injustiça se deve a um preconceito de setores da sociedade espanhola com os países latino-americanos.

O autor fala sobre uma campanha chamada “Queremos tanto a Julio”. Cortázar é tratado como um autor que fala sobre grandes temas (amor, loucura, morte). Julia Saltzman, editora de Júlio em Alfaguara, realça que o autor foi um modelo inspirador e perdurável. O texto se segue com diversos depoimentos que veneram o grande escritor. Além de argentinos, uruguaios e mexicanos também descrevem as qualidades de Júlio. Infelizmente, a xenofobia foi um terrível instrumento para afastar Júlio Cortázar da literatura na Espanha.

INT7B – ELE

Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina – María Virginia Hael año 2015.

El presente artículo habla acerca de las dificultades gramaticales que presentan estudiantes brasileños que cursan “Arquitectura” en una universidad pública argentina. También apresenta las principales dificultades que los estudiantes tienen en cuanto a la escritura de género académico. Siendo señalado que los brasileños acaban escribiendo sentencias gramaticales erradas, pues relacionan su lengua nativa al texto en español.

El artículo se divide en capítulos, siendo ellos: introducción, marco teórico y estado de la cuestión.: escritura académica en segunda lengua en la universidad; metodología; Resultados; Conclusiones y discusión e las referencias bibliográficas. En las consideraciones y discusión, la autora presenta una crítica al observar que los brasileños cuando llegan a Argentina a través de programas de intercambio tienen dificultades en escribir el español en sus textos académicos.

De esta forma, refleja que los estudiantes brasileños universitarios necesitamos dedicarnos a los estudios de la segunda lengua, cuando seamos intercambios. Pues, nuestro país, "en cuanto a la educación no solamente" es victima de críticas tanto es Argentina como en los Estados Unidos. Siendo así, el gobierno actual de Brasil debe liberar recursos financeiros a las universidades públicas, en especial, a las universidades públicas. Incentivando cursos de idiomas y pruebas de dominio. Además, possibilidades de intercambio y soporte durante este periodo de estudio.

INT7B – PL1

Resenha do artigo ¿Por qué queremos tanto a Julio Cortázar? de Juan Cruz

O jornalista Juan Cruz apresenta em seu artigo uma breve contextualização sobre o escritor argentino Julio Cortázar e porque ele e outras pessoas querem tanto Cortázar.

Julio Cortázar foi considerado um dos três grandes escritores da Argentina, tais como Borges e Sabato. Ele foi o criador de novelas que inauguraram uma nova forma de fazer literatura na América Latina, quebrou os moldes da narrativa clássica. Dessa forma, os personagens adquirem autonomia e profundidade psicológica inéditas.

Ademais, o livro de Cortázar mais conhecido é Rayuela (o jogo da Amarelinha), de 1963, que permite várias leituras orientadas pelo próprio autor. Entretanto, Juan promove uma campanha para rememorar as obras literárias de Julio, que não estavam mais sendo publicadas e nem vendidas nas livrarias, em especial da Espanha. Ele afirma que esta campanha parecia um grito de amor, ao dizer "temos que ler as obras de Cortázar" e "queremos tanto a Julio", a partir desses atos eles iniciam uma coleção dos contos completos do escritor, que deverá ser publicado em maio desse ano. Nessa coleção, há cartas que exploram todos os conflitos que assolam a vida de Cortázar em um momento crucial da revolução latino-americana. Todavia, Julio foi um grande escritor argentino que fascinava, até mesmo, alguns espanhóis. Porém, a ausência de livros do escritor nas livrarias, pode ser considerado uma ação política

e econômica, ou até mesmo, a Espanha querendo apagar a história e a obra de um escritor argentino. Mas, o que chama mais atenção é que Juan e várias outras pessoas decidiram homenagear e apresentar aos novos leitores quem foi a persona de Cortázar e por qual motivo suas obras literárias foram e são importantes na literatura. Assim sendo, Julio retorna às livrarias e às universidades, sendo novamente reconhecido, lido e estudado.

INT8B – ELE

HAEL, María Virginia. "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina", SIGNOS ELE, septiembre 2015, 1-23 págs.

El artículo "Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina", de María Virgina Hael, investigadora del campo cultural y lingüístico, indaga acerca de las dificultades gramaticales presentadas por estudiantes brasileños en la carrera de Arquitectura en una universidad pública argentina. Para eso, la autora sigue dos líneas de investigación: la gramática contrastiva en el campo del español como lengua extranjera y la lectura y escritura de géneros académicos.

El desarrollo de la investigación se divide en cinco partes, además de la introducción y de la conclusión. Sus apuntes teóricos son basados en los estudios de Hyland (2007), Carlino (2004, 2005, 2013), Goes de Andrade y otros. En la metodología, la autora deja claro el corpus empleado en la investigación: textos académicos, como trabajos monográficos, resumen de ponencia, artículo de investigación y otros del área de arquitectura.

Terminada la metodología, se encuentran en "Resultados" los errores más recurrentes de los alumnos brasileños en Argentina, presentados en tablas y gráficos, pero la investigadora nomra todo como tabla. En seguida, como propuesta de solución, la autora ofrece cursos de lectura y escritura académica en español para extranjeros en las universidades.

En conclusión, se recomienda la lectura del artículo de Hael por su carácter didáctico y útil a todos alumnos extranjeros, que estudian en un país hispanohablante, y profesores que tienen eses tipos en clase. Mi apunte negativo está en la ausencia del nivel de los estudiantes dentro del grado elegido para la investigación y porqué la Arquitectura fue la seleccionada.

INT8B – PL1

O texto se desenrola a partir dos ciúmes que Sábato sente de Cortázar quando Carlos Fuentes colocou o primeiro escritor como último de uma lista de três grandes nomes da literatura argentina. Juan Cruz, autor do texto jornalístico, coloca Cortázar além das classificações por seu caráter único e por sua capacidade de sobreviver ao tempo, sendo inclusive bem aceito entre os jovens.

Apesar de ser um "longseller", escritor com obras vendidas constantemente e em bom contingente, Cortázar enfrentou certa resistência por parte dos espanhóis – talvez o ego colonizador fale mais alto. Uma força-tarefa foi efetivada pela Editora Alfaguara com o objetivo de dar ao autor o lugar que merece. Coleções foram reeditadas, assim como sua obra prima "Rayuela".

É bárbaro que ainda hoje se escute que o argentino precisa ser traduzido ao espanhol "puro", mas Cortázar segue além do tempo e dos preconceitos.

Anexo 6: Textos subconjuntos D1 (ELE) y D2 (PL1)

AV1B – ELE

Actividad del texto "La competencia comunicativa", de Isabel Santos Gargallo

El término *competencia comunicativa* fue utilizado por la primera vez en 1971, por D. Hymes, en el contexto de la adquisición del lenguaje infantil y de la Etnografía del Habla, con la intención de definir los factores que intervienen en la comunicación (cuándo hablar o no, de qué, con quién, dónde, en qué forma).

La aplicación de ese concepto al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras predispuso a un cambio de orientación el la enseñanza. El modelo que daba prioridad a la lengua como sistema jerarquizado de estructuras lingüísticas (*estructuralismo*) y al aprendizaje como resultado del binomio estímulo-respuesta (*conductismo psicológico*) da espacio a la *competencia comunicativa*, que procede de toda una tradición etnológica y filosófica que aborda el estudio de lengua en uso.

Las cuatro subcompetencias de la "Competencia comunicativa" son la *Gramatical*, la *Sociolingüística*, la *Discursiva* y la *Estratégica.*

1. *1.* *Subcompetencia Gramatical:* "dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística – fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico. Se trata de que el individuo conozca y sea capaz de usar correctamente los elementos del sistema y sus múltiples combinaciones".

1. 2. *Subcompetencia Sociolingüística:* "adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural; implica un conjunto de saberes que intervienen en todo acto de comunicación: saber lo que es propio del universo cultural de la comunidad en la que nos encontramos".

1. 3. *Subcompetencia Discursiva:* "habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos, orales o escritos; para lograr esta habilidad es fundamental que el discurso esté cohesionado en la forma y sea coherente en el significado".

1. *4.* *Subcompetencia Estratégica:* "implica la doble habilidad de agilizar el proceso de aprendizaje con las estrategias adecuadas y ser capaz de compensar las dificultades que puedan surgir durante el curso de la comunicación con el empleo de estrategias *ad hoc*".

AV1B – PL1

O presente trabalho é uma resenha do texto "Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos", de Márcia Maria Cappellano dos Santos, publicado em Caxias do Sul – RS, pela EDUCS (Editora da Universidade de Caxias do Sul), em 2003.

No século XVII, Comênio (1985) pretendeu criar um método infalível, chamado Didática Magna, cujas características eram eficácia, eficiência, rapidez, prazer, solidez. Vale ressaltar que essas são também as preocupações e os objetivos dos profissionais que produzem textos para o ensino.

Segundo La Taille (1990), o texto escrito – textos sagrados, científicos, literários, históricos, filosóficos – era mais que um recurso privilegiado no ensino. Era, senão, sua própria fonte. Enquanto o professor era o mediador entre o aluno e o conhecimento.

Entretanto, fruto de algumas mudanças, como os avanços técnicos da tipografia e da tradicional atividade de ensinar carregada pelo professor, surge e se consolida, tornando mais frequente no ensino, um novo tipo de texto: o didático. Neste tipo de texto, a busca da realização do ensinar é componente necessariamente presente. Ao contrário de no texto literário, onde o ensinar não é obrigatoriamente uma finalidade. Enquanto o objetivo do texto científico, construído em seus diferentes gêneros a partir de uma linguagem denotativa ou unívoca, é validar ou não, de forma intersubjetiva, o conhecimento produzido. (...)

Na seção 1.3, Márcia Maria Cappellano apresenta a definição de textos para vários autores, como Ladevèze (1993), Núñez e Teso (1996), que levam em conta os aspectos extratextuais (enunciativos). Já sob a perspectiva da linguística estrutural, o conceito apresentado é o de Marcuschi (1983). Entretanto, por opção epistemológica e metodológica, a definição adotada pelo presente texto está situada na "relação entre o produto textual e as condições de produção, isto é, entre produto textual e situação/condições de enunciação" (p. 22).

O subitem 1.4 dedica-se às propriedades textuais, necessárias e indispensáveis à caracterização de um texto: coesão, coerência, precisão, clareza e argumentatividade. A *coesão* garante basicamente os enlaces de sequenciação das estruturas linguísticas, de repetição e de substituição, sendo uma propriedade de natureza sintática. De natureza conceitual, cognitiva e pragmática, a *coerência* cobre "a realização das operações coesivas e a pertinência da construção do sentido no nível macro das relações intratextuais, no nível das relações intertextuais, bem como do texto com o conhecimento de mundo". Na interação comunicativa, a *argumentatividade* dimensiona "as condições de atuação sobre o interlocutor na obtenção de sua adesão ao dito e ao não-dito". Por fim, a *precisão* e a *clareza*, propriedades interdependentes, garantem o rigor da linguagem e a adequação do texto a seus objetivos e a seu interlocutor (p. 23).

Na sequência, em 1.5, a autora dedica-se às marcas tipológicas das propriedades descritas no subitem anterior. Como o texto didático tem como dimensão básica diferenciadora o ensinar, essas propriedades aparecem nesse tipo de texto de forma e em graus específicos. Algumas características são citadas: "frequência de conectivos, localizações de tempo e de espaço bem-marcadas e pouca presença de marcadores remissivos" (Votre e Silva – 1988), "alta incidência de nominalizações e de elementos substituidores, léxico abstrato de alta polissemia, estruturação sintática com frases do verbo 'ser',

diversidade sintática de elementos definidores" (Laparra – 1991). Para Orlandi, o discurso pedagógico é autoritário, um discurso cujo objetivo é eliminar a reversibilidade na relação dos interlocutores. Indica como características, portanto, a nominalização e a frase com verbo 'ser' como base.

Finalizando o capítulo, o tópico 1.6 – *A diagramação como uma propriedade externa do texto didático escrito* – versa sobre a relação entre o gênero textual investigado – veiculado na forma escrita – e o canal físico que lhe serve de suporte e que é o meio através do qual o interlocutor entrará em contato com ele. O alcance dos objetivos do texto depende da "materialização visual" do texto pelos recursos e mecanismos gráficos, englobados pela diagramação. Considerando sua condição de necessária no texto didático, a diagramação passa a ser considerada como uma propriedade. É justamente sobre diagramação que a seção 2.4 tratará.

O designer do livro deve programar a configuração da página, a classe e o tipo da fonte, a extensão das margens, a paginação, o espaçamento entre as linhas, a colocação dos títulos e subtítulos, a inserção das ilustrações. Além disso, deve diagramar a página e conferir ao veículo gráfico a configuração apropriada à natureza e aos objetivos do texto e às restrições do mercado. Segundo Widdowson (1991), a interpretação do discurso escrito envolve necessariamente o processamento de elementos não-verbais e o reconhecimento de sua relação com o texto verbal, pois esses elementos estão incorporados ao sistema textual. (...)

Um dado bastante moderno que o texto traz é que o contato com os meios eletrônicos modificou as exigências do leitor no que se refere à diagramação. O leitor dos tempos atuais solicita que informação e prazer andem juntos, requerendo do diagramador e do designer projetos cada vez mais elaborados. É importante observar que, ainda que muito elaborada, a diagramação não pode chamar a atenção sobre si, exceto em contextos em que ela é o próprio alvo.

Para finalizar, recomendo a leitura deste texto, que é muito bem estruturado e escrito e apresenta definições claras, embora não muito sucintas, aos interessados em conhecer a origem do texto didático e suas principais características, o que pode ser um ótimo auxílio para os professores, sejam eles de nível básico, fundamental, médio ou superior.

AV2B – ELE

Ensayo sobre la novela *Pubis Angelical* de Manuel Puig (807 palabras)

Manuel Puig nació en Argentina, el 28 de diciembre de 1932 y murió el 22 de julio de 1990. Su novela *Pubis Angelical* fue publicada en 1979 y puede ser considerada del género fantástico en el cual realidad y fantasía se mezclan.

El libro narra una historia en dos planos paralelos, el real, con la protagonista Ana, y el mental, fruto de los sueños y delirios de la misma protagonista que se desdobla en el Ama y en W218.

Ana es una mujer enferma en una clínica, buscando su recuperación de un cáncer. A través de sus diálogos con su antiguo amante Pozzi y su amiga Beatriz y de sus escritos en un diario, tenemos conocimiento de su vida pasada, sus miedos, sufrimientos y también sus esperanzas para el futuro. Ella fue casada con Fito, y según sus propias palabras: "la primera noche de casados, y todo lo anterior, el casamiento de blanco, fue de sueño. […] Pero es que duró tan poco" (páginas 30 y 31). Con él tuvo una hija llamada Clarita, con quién no tiene una buena relación y por eso vive con el padre. (…)

Ama y W218, son dos personajes que aparecen en los sueños de Ana, proporcionados por las grandes dosis de calmante que recibe para disminuir sus dolores. Son dos mujeres diferentes que hacen parte de la misma historia, que empieza en Europa en los años treinta, pasa por Hollywood y termina en algún lugar del futuro, en la ciudad de Urbis. (…)

En el desfecho de la novela, Ana es operada y recibe buenas esperanzas acerca de su cura total, así se queda muy feliz y resuelve rever a su hija y a su madre. Las historias de estas tres mujeres se confunden y se cruzan, pero sus deseos y voluntades son los mismos, pues como mujeres lucharan para buscar no solamente un amor verdadero o un hombre ideal, pero su libertad y su felicidad.

El tiempo y el espacio de la narrativa son fragmentados y divididos en tres: pasado, presente y futuro, y en ellos ocurren retrocesos de la memoria y algunas situaciones que acaban se conectando en algún punto de la historia. El Ama empieza viviendo en una isla en Europa en el año de 1936, y después parte para Hollywood. Ana empieza viviendo en Argentina y después huye para el México, eso en la década de 70. W218 vive en Urbis, pasa algunos días en la Ciudad de Acuario y termina su vida en un hospital en el hielo polar en un tiempo futuro.

Tenemos en el contexto de la obra una serie de discusiones temáticas como: el papel de la mujer y la opresión de ella al lado de una cultura de los hombres, las relaciones y conflictos sexuales de las personajes, la dictadura en la Argentina, la violencia política y los derechos humanos.

El libro trae una visión extremamente machista, en la cual los hombres son superiores a las mujeres, o sea, los dos mundos son diferentes y la tentativa de compararlos siempre será fracasada: "[…] una mujer tiene problemas porque quiere, porque pretende ser hombre y no mujer. […] Pero es inútil querer imitarlos. Nos tenemos que conformar con envidiarlos." (pág.24)

Hay también una contradicción en relación a las mujeres, en la cual al mismo tiempo en que son vistas como objetos valiosos: "Objetos, pero objetos preciosos. Un bibelot, un potiche" (pág. 26), son también rebajadas, sirviendo solamente para cuidar del hogar y satisfacer los deseos de su esposo, sin recibir el debido pagamiento por eso: "Yo entonces venía a ser el ama de llaves durante el día, y la prostituta ahí contratada todas las noches. Y lo que me daba era la comida y la ropa." (pág.85 y 86). (…)

Otro aspecto interesante presentado en *Pubis Angelical*, es la cuestión del cine, que confirma y retrata la fascinación del autor Manuel Puig por el séptimo arte. Eso se queda explícito a través de la vida del personaje Ama, que fue una admirada actriz antes de su casamiento y volvió a ser después de huir de su esposo, demostrando un poco del cotidiano de los artistas y de la existencia de la envidia en el medio artístico. Además de eso, tomamos conocimiento de algunos nombres importantes del cine en la Argentina de la década de 70 a través de los diálogos entre Pozzi y Ana: (…)

Pubis Angelical es una obra muy compleja y al mismo tiempo muy original. A través de los delirios y también de las experiencias reales de una mujer, mezclados a visiones políticas, psicológicas y artísticas de una época, Manuel Puig consiguió retratar el cotidiano de la vida sufrida de hombres y mujeres, que fueran presos, exiliados y obligados a estar lejos de su familia en una Argentina donde reinaba la violencia, los conflictos y la búsqueda del poder.

AV2B – PL1

A Constante Metamorfose do Homem na Poética de Herberto Helder (679 palabras)

Na poética de Herberto Helder, o Homem raramente é retratado em sua descrição dicionarizada, como "um ser humano, que pertence à mais evoluída espécie animal, de alto nível de raciocínio e capaz de falar" (CALDAS AULETE, 2004). O corpo humano também não é representado como o modelo padrão que temos em nossas mentes, feito de pele, carne, sangue, osso e órgãos. Segundo BEZERRA (2000, p.2), "corpo em Helder não é um amontoado de impulsos nervosos, e sim a porta por onde é externada a inspiração".

Nesse sentido, homem, mulher, adolescente e criança, passam por um contínuo processo de metamorfose, e seus corpos tomam, em cada poema, uma forma diferenciada. De acordo com LEAL (2003):

> Podemos dizer que se há em Herberto Helder uma tematização do corpo que passa pela metamorfose e pela desfiguração, é porque o autor se inscreve dentro de um projeto da modernidade que tem como objetivo tomar o corpo como possibilidade de desumanização, isto é, de expandi-lo para além dos limites que o circunscrevem.

Portanto, não há um limite para essa *metamorfização*, já que para Helder, o corpo pode se transformar desde em um esplendoroso *espelho*: "Todo corpo é um espelho torrencial com as fibras/dentro das grutas. Cobra." (HELDER, 1981, p.547), até em algo que não possui grande valor: "Sei às vezes que o corpo é uma severa/massa oca, com dois orifícios/nos extremos [...]" (HELDER, 1981, p.620).

Através da leitura de seus poemas, percebemos que todo o corpo sofre uma transformação: a *cabeça* se transforma em *construção*: "Eu sei: as vigas da cabeça estremecem um pouco" (HELDER, 2006, p.95), o *pescoço* em *vegetal*: "[...] um ligeiro/pescoço de planta/onde uma chama comece a florir o espírito" (HELDER, 2006, p. 18), a *boca* em *céu*: "Aves bêbadas e puras que voam/sobre o teu sorriso imenso" (HELDER, 2006, p. 24), o *coração* em *semente*: "[...] e o coração é uma semente inventada" (HELDER, 2006, p.13), os *pés* e *mãos* em *planetas*: "E o sistema planetário de pés e mãos

[...]" (HELDER, 1981, p.539), a *carne* em *estrela*: "E então a sua carne é uma estrela suada" (HELDER, 1981, p. 630) e o *sangue* em *água*: "O sangue despenhava-se/nas lagoas e grutas da carne" (HELDER, 2006, p.35). (...)

Até mesmo o eu-lírico é transfigurado através de suas próprias palavras. Ele se transforma em *árvore*: "[...] eu próprio me tornava uma árvore/abismada e cantante" (HELDER, 2006, p. 58), em *música*: "[...] o corpo se torna o cândido/e longo varão de música" (HELDER, 2006, p.37), em *caverna*: "a minha/boca ressoa como as cavernas de um barco" (HELDER, 2006, p. 96), em seu próprio *poema*: "gritam à volta de minha carne que é a própria carne que é a complicada carne/do poema" (HELDER, 2006, p. 40) e em *animal*:

> Depois tenho quatro patas como um perfume que partisse ou uma flor que partisse à procura do seu perfume.
> Digo que tenho uma aflita quadrupedia, como um cão nu que fosse em busca da sua flor
> desaparecida em toda parte, neste clima aberto à volta do clima.
> As minhas patas saem do sono para saber como é o espaço exasperado do clima, andam
> Pelos assoalhos do clima – e ao alto do movimento há um sorriso em lume brando numa
> pessoa estremecendo. (HELDER, 1981, p.539)

A partir desses e de vários outros fragmentos presentes em seus poemas, podemos perceber que um dos elementos mais recorrentes na obra de Herberto Helder é o corpo. Nas palavras de GUEDES (1979), ele é o "mais poderoso e energético elemento da poesia herbertiana [...] lugar de confluência e irradiação de forças orgânicas e mentais." Para ela, "será bom observar que não estamos em presença de um universo poético antropocêntrico, mas corpocêntrico."

Para alguns estudiosos da obra de Herberto Helder, como João Décio (1971), esse processo de transfiguração do corpo, possui um sentido plástico que passa por vários níveis, como a metáfora, o símbolo e a comparação. Porém, não há como não perceber nesse processo realizado pelo poeta, uma intensa significação de mudança, transformação e principalmente de metamorfose, que vão muito além de uma simples metáfora ou de uma comparação.

AV3B - ELE

Comentario: un aspecto del libro presentado en clase. Mínimo: 200 palabras.

- Como el exilio y la cárcel afectan la vida de las personas:

Primavera con una esquina rota habla de hechos que acontecieron en la dictadura que el Uruguay vivió entre los años 1973 y 1985, que llegó a tener cerca de mil presos políticos y varias familias exiliadas, que fueran obligadas a dejar su patria y enfrentar otras culturas.

El autor Mario Benedetti también sufrió persecuciones políticas dentro y fuera de su país, partió y volvió de muchos exilios que le marcaron profundamente. Eso puede ser visto en este romance a través de sus personajes: en exilio Graciela, Beatriz, Rafael y Rolando, y en la cárcel Santiago.

Graciela se queda sola con su hija y se siente presionada por el nuevo ambiente en su trabajo, en las calles, en su barrio, etc. Talvez por el hecho de estar sola, acaba confundiendo sus sentimientos, como podemos ver en una conversa que tiene con su amiga Celia: "[…] hace más de cuatro años que no hago amor con nadie." (p.62), y así traiciona su marido. Rolando que aún tenga sido preso así como Santiago, se torna rival de su mejor amigo y demuestra como el exilio puede destruir familias.

Beatriz aunque sea niña sabe de su condición de exiliada, incluso dice que: "Este país no es mío pero me gusta bastante." (p. 71). Ella sufre mucho por estar lejos de su padre, habla de él en casi todos los capítulos en que aparece, y se pelea siempre con sus amigas en el colegio por su causa: "Ayer me peleé con Lucila. […] Dijo que si papá está preso debe ser un delincuente." (p.14 y 15). Además de eso tiene que acostumbrarse con en nuevo ambiente, por ejemplo, para ella el invierno donde está es muy aburrido, y también con las nuevas palabras como "rascacielos", "polución", "amnistía" y con la pronunciación de las palabras, por ejemplo cuando descubre dos pronunciaciones para la palabra "caballo": "cabayo" y "cabaio".

Rafael también sufre transformaciones, tiene que adaptarse al nuevo país, a una nueva cultura, los nombres diferentes para objetos, predios, personas, etc., incluso en el inicio del exilio tuvo que utilizar un bastón para "aminorar tantas sorpresas" (p. 17). Pero principalmente siente la falta de su hijo y se preocupa mucho con él. Santiago está

lejos de su familia, necesita tener mucha resistencia física, esperanza y fe, para conseguir vencer la soledad y la falta que siente de su hija, su esposa y su padre.

Además de los personajes principales, podemos percibir los cambios en las vidas de otros exiliados y encarcelados en los capítulos "Exilios". En ellos tenemos hechos históricos que muestran como las personas tuvieron que enfrentar otras culturas y rehacer sus vidas.

De acuerdo con Carlos Higgie en su análisis del libro*:* "utilizando diversas técnicas literarias, Mario Benedetti construye una historia rica en testimonio humano, profunda, realista, abordando más que los efectos nefastos que algunos gobiernos provocan en las personas. […] Él retrata varias generaciones de uruguayos, y hasta latinoamericanos, que tuvieron que enfrentar otras culturas,

construir otros mundos, rehacer los suyos universos a partir del cero.” (Higgie, 2004), esa pasaje resume muy bien el tema “exilio” en el libro.

AV3B – PL1

TRÊS TESOUROS PERDIDOS – MACHADO DE ASSIS

1.1 – AUTOR E OBRA

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839, e faleceu também no Rio de Janeiro, em 29 de setembro de 1908. Foi jornalista, contista, cronista, romancista, poeta, teatrólogo e fundador da Cadeira n°. 23 da Academia Brasileira de Letras.

Dentre as inúmeras obras de Machado, se encontra “Três Tesouros Perdidos”, primeiro conto escrito por ele quando tinha apenas dezenove anos, foi publicado originalmente em “A Marmota”, em 5 de janeiro de 1858 e mesmo sendo de um momento inicial de sua carreira literária, podemos perceber que o autor já possuía uma profunda visão crítica da sociedade da qual pertencia.

2 – ELEMENTOS DA NARRATIVA

2.1 – O ENREDO

Basicamente, é narrada a história de um personagem central, que paga dois contos para um desconhecido deixar a corte, pensando tratar-se de um amante de sua esposa; quando o amante na verdade é seu amigo com quem ela acaba fugindo.

O conto narrado em terceira pessoa tem como um importante recurso o diálogo, realizado entre as personagens Sr. X..., o suposto amante e o Sr. F..., o marido traído, isso faz com que os fatos possam decorrer com mais velocidade sem necessidade de serem narrados.

Inicialmente temos a suspeita do Sr.F... em relação ao Sr.X... de que ele seja amante de sua esposa. Mesmo com o Sr.X... dizendo que ele o está confundindo o Sr.F... não acredita e diz que o viu saindo de sua casa duas vezes por uma "porta secreta". Logo depois vem então a proposta do Sr.F... para que o Sr.X... deixe a corte, e mesmo a falta de recursos do suposto amante não se torna um empecilho já que o Sr.F... sendo um "marido previdente" dá o dinheiro para que ele vá embora. Como o Sr.X... já carregava há muito tempo a vontade de ir a Minas não pensou duas vezes e aceitou a proposta.

O clímax da história se dá quando o Sr.F... encontra um bilhete deixado por sua esposa no qual confessa que irá fugir com seu amigo P... para a Europa. Desesperado, o Sr.F... tenta recuperar o dinheiro, só que já é tarde, pois o Sr.X... já havia partido.

No desenlace da história, temos o Sr.F... "louco varrido" por ter perdido "três tesouros a um tempo", a mulher, o amigo e uma carteira cheia de dinheiro.

2.3 – TEMPO, ESPAÇO E AMBIENTE

O conto apresenta um tempo cronológico, sabemos que está avançando de um ponto inicial, desde o momento em que o Sr.F... vai ao encontro do Sr.X em sua casa, passa pela descoberta da verdadeira traição, chegando até a loucura da personagem principal. "Três Tesouros Perdidos" possui uma narrativa curta, linear, objetiva e apesar de apresentar apenas um conflito, contêm um jogo narrativo para prender o interesse do leitor até seu desenlace.

O espaço utilizado no conto é equivalente ao tempo, delimitado e restrito. Os lugares onde ocorrem os acontecimentos basicamente são a casa do Sr.X... e a chácara do Sr.F... no Andaraí. Além desse lugares é citado o estado de Minas Gerais, que recebe duas denominações, uma dada pelo Sr.F... "pátria de Tiradentes", e outra dada pelo próprio narrador "terra de Gonzaga", e um lugar não identificado, no qual o protagonista teria "passado a noite fora", porém esses lugares são apenas citados e não são utilizados na trama pelas personagens.

Neste conto o ambiente possui características típicas de uma burguesia inteiramente ligada ao dinheiro e a ambição, na qual um tenta a qualquer custo manter as aparências para não sujar o nome perante a sociedade, e o outro não se importou em sujar sua imagem já que iria ficar com o dinheiro para realizar seu grande sonho.

2.4 – NARRADOR

"Três Tesouros Perdidos" apresenta um narrador em terceira pessoa que introduz informações importantes para o entendimento do conto e que não constam nos diálogos das personagens. Através dele ficamos sabendo a hora em que ocorrem os fatos, como por exemplo em "Uma tarde, eram quatro

horas [...]", "No dia seguinte, pelas onze horas da manhã [...]" e somos situados no tempo, "Hoje, quando alguém o visita [...]".

O narrador além de narrar as ações das personagens, demonstra também seus sentimentos, como "o apetite que levava", "agitado por uma interna aflição", "uma voz alterada", "ficou por alguns instantes pensativo", "pensava sonhar", "desesperado, fora de si", "estava louco", etc. (...)

No final do conto o narrador expressa seu ponto de vista em relação ao pensamento do protagonista que assumi que na verdade o maior dos seus "tesouros perdidos" é o dinheiro, ao dizer que: "Nesse último ponto, o doido tem razão, e parece ser um doido com juízo". Isso demonstra outra grande ironia de Machado ao criticar o modelo de sociedade capitalista em que vivia.

3 – CONCLUSÃO

Em "Três Tesouros Perdidos", cujo tema é o adultério, Machado de Assis consegue de forma concisa, precisa e breve dispor os ingredientes necessários para incentivar o leitor a continuar sua leitura, causando assim um efeito singular. Através dele percebemos algumas das idéias críticas que o autor já possuía a respeito do modo de vida da burguesia, em busca de dinheiro e poder, apesar da pouca idade possuía quando o escreveu. Sem sombra de dúvidas, este primeiro conto escrito por Machado abriu com "chave de ouro" uma série de outros tantos contos que seriam escritos por esse inigualável autor.

AV4B – ELE

OTAÑI, I. El resumen o *abstract* del artículo de investigación en español: características retórico-lingüísticas. In: VASQUEZ, G. (coord.). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen, 2005, p. 45-72.

El capítulo publicado por Isabel Otañi presenta una descripción de rasgos retóricos y lingüísticos que caracterizan al resumen o *abstract* del artículo de investigación en español. En el campo académico, el conocimiento y dominio de esta estructura textual es bastante necesaria, ya que ella anticipada el contenido del artículo e influencia en la decisión del público acerca de la lectura del trabajo original.

Todo el texto está direccionado a estudiantes de modo general, pero su enfoque principal es el hablante de otra lengua y, a causa de eso, el detallamiento y la organización del texto es bien razonable. El lenguaje empleado, los ejemplos utilizados y las actividades al final del capítulo ayudan a profundizar el conocimiento sobre el tema y sobre posibles variaciones dentro de la misma estructura.

El texto se inicia con cuestiones claves que provocan al lector sobre temas que serán desarrollados a lo largo del capítulo. En seguida hace una contextualización del género y su importancia en los centros de enseñanza. Para preparar el lector iniciante en el tema, es presentada una sección inicial sobre *Qué son las clases textuales?*. Aún dentro de esta parte, se aborda la *Variabilidad de las clases textuales* cuyo enfoque está en las necesidades comunicativas de sociedades y hablantes, los condicionamientos que cada lengua y cultura imponen y las especificidades retóricas y lingüísticas del discurso académico de distintas lenguas. La sección dos trata de la estructura del resumen o *abstract* y de las características retórico-textuales del resumen de Lingüística y de Medicina en español. Hay referencias a la extensión media de los textos, a los segmentos textuales típicos, al tipo de estructuración, al carácter autónomo o dependiente y finaliza con una síntesis de las características retórico-textuales de los resúmenes de ambas disciplinas. La sección tres, se discute los recursos léxico-gramaticales prototípicos de los resúmenes ya citados y finaliza con la explicación del estilo impersonal presente en los resúmenes en mayor o menor grado. Por fin, el capítulo se concluye con seis actividades y con dos recomendaciones de lectura.

A lo largo del capítulo hay cuadros con ejemplos detallados de los segmentos textuales tanto en Medicina como en Lingüística. Esos cuadros comparativos son bien didácticos y muestran el uso más recurrente, el orden y el tipo de estructuración de los segmentos en cada área, además de resaltar el tipo de resumen, autónomo o dependiente, que cada estudio utiliza con mayor frecuencia. La lectura atenta proporciona al lector un modelo para el área de humanas y de la salud, pero, considerando que el texto se destina a cualquier estudiante, pienso que debería haber ejemplos de otras áreas, como la exactas, una vez que se trata de un campo de investigación que suele divulgar muchos estudios de interés de la sociedad académica y tal vez tenga rasgos específicos que merezcan atención. De modo

general, el capítulo es muy claro y objetivo y cumple con la función de orientar los estudiantes que inician su contacto con esa estructura textual.

En conclusión, Isabel Otañi alcanza el objetivo de caracterizar y detallar la estructura textual del resumen o abstract de un modo simple y objetivo, con un lenguaje y una didáctica accesible a todos los estudiantes, lo que hace del trabajo una referencia para los estudios iniciales del resumen.

AV4B – PL1

O capítulo publicado por Isabel Otañi apresenta uma descrição das características retóricas e lingüísticas que caracterizam o resumo ou *abstract* de artigo de pesquisa em espanhol. No campo acadêmico, o conhecimento e domínio dessa estrutura textual é bastante necessário, pois antecipa o conteúdo do artigo e influencia a decisão do público em relação à leitura do trabalho original.

Todo o texto é dirigido aos alunos em geral, mas seu foco principal é o falante de outro idioma e, por isso, o detalhamento e organização do texto é bastante razoável. A linguagem utilizada, os exemplos utilizados e as atividades no final do capítulo ajudam a aprofundar o conhecimento sobre o assunto e sobre possíveis variações dentro da mesma estrutura.

O texto começa com questões-chave que provocam o leitor em tópicos que serão desenvolvidos ao longo do capítulo. En seguida, contextualiza o gênero e sua importância nos centros educacionais. Para preparar o leitor iniciante no assunto, uma seção inicial é apresentada em *Qué son las clases textuales?.* Ainda dentro desta parte, aborda-se a *Variabilidad de las clases textuales,* cujo foco está nas necessidades comunicativas de sociedades e falantes, as restrições que cada língua e cultura impõem, e as especificidades retóricas e lingüísticas do discurso acadêmico de diferentes línguas são abordadas. A segunda seção trata da estrutura dos resumes ou *abstract* e das caracteristicas retórico-textuais do resumo de Linguística e de Medicina em espanhol. Há referências à extensão média dos textos, aos segmentos textuais típicos, ao tipo de estruturação, ao caráter autônomo ou dependente e termina com uma síntese das características retórico-textuais dos resumos de ambas as disciplinas. A seção três discute os recursos léxico-gramaticais prototípicos dos resumos supracitados e termina com a explicação do estilo impessoal presente nos resumos em maior ou menor grau. Finalmente, o capítulo termina com seis atividades e duas recomendações de leitura.

Ao longo do capítulo, há tabelas com exemplos detalhados dos segmentos de texto em Medicina e Linguística. Essas tabelas comparativas são didáticas e mostram o uso mais recorrente, a ordem e o tipo de estruturação dos segmentos em cada área, além de destacar o tipo de resumo, autônomo ou dependente, que cada estudo utiliza com maior frequência. A leitura atenta fornece ao leitor um

modelo para a área de humanas e saúde, mas, considerando que o texto é destinado a qualquer aluno, acho que deve haver exemplos de outras áreas, como a de exatas, uma vez que é um campo de pesquisa que muitas vezes revela estudos de interesse da sociedade acadêmica e pode ter características específicas que merecem atenção. Em geral, o capítulo é muito claro e objetivo e cumpre a função de orientar os alunos que iniciam seu contato com essa estrutura textual.

Por fim, Isabel Otañi atinge o objetivo de caracterizar e detalhar a estrutura textual do resumo ou *abstract* de forma simples e objetiva, com uma linguagem e uma didática acessível a todos os alunos, o que faz do trabalho uma referência para os estudos iniciais sobre resumo.

AV5B – ELE

OTAÑI, Isabel. El resumen o abstract del artículo de investigación en español: características retórico-lingüísticas. In: VÁZQUEZ, Graciela (Coord.), Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos. Madrid: Edinumen, 2005.

El capítulo de Otañi forma parte de la obra organizada por Graciela Vázquez, que es referencia para los estudiantes no hablantes de español insertos en la esfera académica hispánica. La obra busca presentar las clases de texto más corrientes en ese ambiente, funcionando como un manual didáctico. En su capítulo, Otañi presenta el resumen/abstract y se dirige a los estudiantes que se interesan por escribir artículos científicos para publicación en revistas especializadas.

Otañi analiza y expone las especificidades del resumen a partir de ejemplos de dos campos: la lingüística y la medicina. A través de esta elección, logra señalar las diferencias de estructura y lenguaje entre las dos áreas.

Para hacer la presentación y los análisis, se divide el capítulo en tres secciones. En la primera, se aclara un poco más acerca de las clases textuales de una forma general. La segunda sección trata del resumen propiamente dicho, mientras la tercera parte expande la discusión para los recursos léxico-gramaticales prototípicos de esa clase textual. Por fin, hay un apartado con actividades.

Antes de empezar la primera parte, hay un cuadro de "cuestiones clave", una interesante manera de hacer el lector reflexionar acerca del tema y de sus conocimientos previos antes de iniciar la lectura. En seguida, se hace un panorama de la inserción del abstract en el campo de los géneros académicos, y se justifica la importancia del capítulo: la optimización de la producción de abstracts en español.

La primera parte es corta y quizás innecesaria, ya que presenta el concepto de clase de texto y se espera que, en un libro sobre textos académicos, ya se tenga presentado esa noción en un apartado introductorio. Además de eso, la redundancia en las explicaciones, que aparece frecuentemente a lo largo del capítulo, es aquí muy inoportuna, puesto que se tarda demasiado en un asunto que ni siquiera es lo más importante de la sección. En el segundo apartado se trata directamente de la clase textual resumen. Se define el abstract como una anticipación y una reducción del contenido de los artículos científicos además de puntualizar su importancia como un instrumento de decisión de lectura. En seguida, se divide la sección en subsecciones, lo que contribuye mucho para la organización del capítulo. En la primera subsección se presenta la metodología de análisis, o sea, que las próximas subsecciones tienen el objetivo de comparar distintos aspectos de resúmenes de Lingüística y Medicina. Siempre se introduce los apartados con una explicación de lo que vendrá en seguida, lo que torna la lectura muy orgánica. (…)

Este apartado es extremamente bien escrito y organizado, puesto que se utilizan tópicos, cuadros y buenos ejemplos. Además de eso, todos los conceptos son muy bien aclarados y hay comentarios acerca de los ejemplos, lo que contribuye para que el lector pueda acompañar la construcción del análisis. También se contribuye mucho con la comprensión el hecho de haber una subsección final

dedicada a sintetizar todas las características retórico-textuales de las disciplinas presentadas en un cuadro.

El capítulo de Otañi es muy aclarador y trae análisis interesantes acerca de la clase textual resumen. Además de eso, funciona bien como un manual práctico para aquellos que, no mucho interesados en teoría, buscan solamente un material de consulta para producir un abstract en español. La redundancia de explicaciones aunque sea impropia en la primera sección se presenta muy útil a lo largo del capítulo, ya que la repetición del contenido en el texto, los cuadros y los tópicos clarifica el tema y ayuda a los que están buscando algo específico en el capítulo. Se recomienda la lectura y la consulta de la obrar por todos aquellos que necesitan escribir un resumen para una revista especializada hispánica.

AV5B – PL1

OYARCE, Tania Torres. *El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora azul.* Lexis, Vol XLI (1), 2017, p. 181 – 202.

O artigo "El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora Azul", publicado no volume XLI da revista peruana de estudos linguísticos e literários "Lexis" traz uma perspectiva de leitura das duas obras citadas no título com base em conceitos definidos por Sigmund Freud, Juan Carlos Ubilluz, Guy Debord e Walter Benjamin. A autora, Tania Torres Oyarce, é uma importante hispanista e tem trabalhos publicados sobretudo na área de literatura andina. Seu foco principal é a literatura produzida sobre o período do conflito armado interno peruano (1980 – 2000), principalmente as obras que tratam da violência contra a mulher durante esse momento da história do Peru. O artigo está dividido em quatro partes: introdução, *El processo de duelo: la búsqueda del familiar perdido, El tempo mítico y los alcances sociales del duelo* e conclusão

Na introdução, a autora faz um apanhado teórico dos conceitos que utilizará ao longo do artigo. Ela cita o *duelo* de Freud, o fantasma da *nação cercada* de Juan Carlos Ubilluz, o mito do *eterno retorno* de Guy Debord e o mito do *progesso* de Walter Benjamin. Contudo, os conceitos ainda não são definidos, somente rapidamente associados às obras de maneira sistemática, a fim de deixar explícita a tese de Oyarce: tanto em *Rosa Cuchillo* quanto em *La hora azul* os protagonistas passam por jornadas individuais de duelo que culminam na reprodução do fantasma da nação cercada. A objetividade e clareza da introdução, com a explicitação dos conceitos, da tese e da maneira como o artigo está organizado, facilitam a leitura e permitem que o leitor se localize facilmente no artigo.

O primeiro capítulo apresenta a associação entre o conceito de duelo e a busca do familiar perdido nas duas obras. Para isso, apresenta e distingue os conceitos freudianos de *duelo* e *melancolia*, que são reações possíveis de um sujeito ante uma perda. Enquanto no duelo há um movimento que consome todas as energias do *eu* na intenção de superar a perda, ou seja, há um movimento para fora, na melancolia o sujeito se fecha em si e esvazia o *eu*. Em *Rosa Cuchillo*, a autora defende que a personagem passa por um movimento de *duelo* porque, mesmo morrendo por causa da morte do filho, o que poderia caracterizar um quadro de melancolia, no além-mundo ela sai em uma jornada em busca de seu "objeto" perdido, o que é característica do enfrentamento do *duelo*. Assim, em *Rosa Cuchillo* há busca, não ensimesmamento. Além disso, a autora destaca o papel de Rosa na obra, que é o de

narrar os fatos a partir de sua individualidade. Assim, o conflito armado interno peruano não é o plano central da obra, apesar de às vezes coincidir com a narrativa da personagem principal. Em *A hora azul* o movimento é parecido, na medida em que Adrian, o personagem principal, empreende uma jornada em busca da história do pai que idealizava. Aqui também há uma ênfase no individual e no autobiográfico. A autora ressalta, ainda, que é a reação à perda em formato de duelo dos personagens que permite abertura ao cenário social.

No segundo capítulo, Oyarce entrelaça o processo de duelo nas obras à dimensão mítica delas. Em *Rosa Cuchillo* a autora defende que há o mito do eterno retorno, que se caracteriza pela tendência que algumas sociedades têm de se organizarem em torno do que foi produzido dentro das suas fronteiras e do seu passado, agindo sempre de maneira semelhante quando passam por eventos parecidos. Isso fica evidente em *Rosa Cuchillo* ao final do romance, quando Liborio anuncia à mãe que voltará à terra para realizar o *pachacuti* (a tomada de poder pelos naturais, o que implica um retorno ao passado glorioso dos incas). No caso de *La hora azul,* o processo de *duelo* de Adrián está associado ao mito do progresso, na medida em que reafirma a ordem individual de acumulação de riquezas de Adrián em detrimento do social, expressando uma grande aceitação pela existência dos problemas sociais.

A autora aproveita a conclusão para fazer novamente um apanhado teórico, bem como um resumo do artigo. Essa retomada da teoria foi redundante e dispensável, uma vez que tudo o que foi recuperado já havia sido repetido exaustivamente na introdução e nos dois capítulos de desenvolvimento. No entanto, além da repetição do que já havia sido dito, a autora agregou a conclusão final de que em ambas as obras não há uma superação da realidade enfrentada pelo social (fantasma da nação cercada), mas sim a repetição de "psedopropostas" – o mito do eterno retorno e o mito do progresso.

O artigo é muito bem escrito e traz uma contribuição interessante para a leitura das duas obras bem como para a análise do cenário contemporâneo da literatura peruana e suas tendências. A forma didática e clara com que a autora escreve facilita o entendimento, no entanto, não se recomenda a leitura para público não especializado, uma vez que é necessário ter um mínimo de conhecimento prévio sobre as obras, a literatura peruana e os teóricos citados para compreender as associações feitas por Oyarce neste artigo.

Anexo 7: Matrices de análisis

Cuadro 20. Subconjunto A: Caracterización general de los textos en PLE

Caracterización general	Texto							
	INT1C	INT2C	INT3C	INT4C	INT5C	INT6C	INT7C	INT8C
Número de palabras	516	309	221	304	367	218	374	607
Número de párrafos	4	7	4	2	5	3	8	8
Referencia explícita a la tarea de escritura	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título	Título	Título y editorial	No	Título	Título	Título	Título, autor, año
Referencia al objetivo del texto-fuente	se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa,	mostra o difícil que é unificar a língua portuguesa através do novo acordo ortográfico	O capítulo apresenta a pergunta: É possível unificar a Língua Portuguesa?	O capítulo descreve a questão que acontece com o famoso acordo ortográfico, tenta clarificar alguns argumentos os quais geram problemas para firma-o.	No texto É possível unificar a língua portuguesa? Discute a problemática que traz o Novo Acordo Ortográfico.	O capítulo fala dos objetivos que tem o novo acordo ortográfico da língua portuguesa	Dentro do seu livro "Escrita e sociedade" (2014), especificamente no primeiro capítulo, o autor Florian Coulmas faz um importante ênfase em relação a linguagem, planteando o conceito de "Tirania da escrita"	A escrita e a leitura são habilidades indispensáveis atualmente em nossa sociedade, e as duas complementam-se sem excluir uma da outra, segundo o que Florian Coulmas expressa em "Escrita e sociedade"
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	As asseverações são importante, isso significa que novamente vai se alterar a escrita, o que não tem sentido porque se está escrito em português de Portugal o do Brasil, as pessoas compreendem o texto sem nenhum problema e, além disso, também são capazes de identificar o tipo de português em que o texto foi escrito. Finalmente, o novo acordo ortográfico é pura questão de mercado	No	No	Eu acredito a postura e os argumentos do autor, eu acho que não há necessidade de unificar completamente a língua portuguesa porque cada uma tem seus próprios charmes, mas também as diferenças entre o português de um ao outro país não são tão grandes e não impossibilitam a compreensão deste, então unificar a língua é não aceitar a diversidade cultura que influenza cada língua. Além disso, eu acho que o acordo é uma luta de interesses entre Brasil e Portugal,	Embora os portugueses trouxeram sua língua a diferentes continentes uma vez ficou na nova terra, transformou-se às necessidades de cada povo e foi influenciada por distintos agentes na história por tanto esta suposta unificação, que ninguém pediu, só cria dificuldades onde antes não existiam.	No	No	No

Cuadro 22. Subconjunto A1: Estructura de los textos

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
Referencia al texto-fuente	INT1C	INT1C: "Em "É possível unificar a língua portuguesa?" se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, pois propõe que é impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo.
	INT5C	INT5C: " No texto É possível unificar a língua portuguesa? Discute a problemática que traz o Novo Acordo Ortográfico.
	INT7C	INT7C: "Dentro do seu livro "Escrita e sociedade" (2014), especificamente no primeiro capítulo, o autor Florian Coulmas faz um importante ênfase em relação a linguagem.."
	INT8C	INT8C: A escrita e a leitura são habilidades indispensáveis atualmente em nossa sociedade, e as duas complementam-se sem excluir uma da outra, segundo o que Florian Coulmas expressa em "Escrita e sociedade"
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos	INT4C: O capítulo descreve a questão que acontece com o famoso acordo ortográfico, tenta clarificar alguns argumentos os quais geram problemas para firma-o. Primeiro, assinala se que é difícil unificar a língua portuguesa porque para cada cultura a língua portuguesa representa sua identidade, então mudar a língua é mudar sua identidade também. Além disso, o autor assinala que o principal charme da língua portuguesa é que "ao ler um texto em português, é possível saber sua procedência" (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pp. 26). Mas com um acordo que procura estandardizar a língua este charme desapareceria. O segundo argumento é que as reformas ortográficas "são realizadas quando a evolução linguística e cultural exige" (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pp. 26) e o contexto dos nove países que falam português dificilmente será o mesmo, o demandará as mesmas evoluções linguísticas. Finalmente, o autor assinala que trás o acordo há um jogo de poder entre Portugal e Brasil, onde ninguém quere ficar subordinado aos interesses do outro.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	INT1C	As asseverações são importante, isso significa que novamente vai se alterar a escrita, o que não tem sentido porque se está escrito em português de Portugal o do Brasil, as pessoas compreendem o texto sem nenhum problema e, além disso, também são capazes de identificar o tipo de português em que o texto foi escrito.
	INT2C	Através do texto é possível notar que ele acha que não é necessário este acordo e que não há problemas com as diferencias da língua.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del productor del informe	INT4C	Eu acredito a postura e os argumentos do autor, eu acho que não há necessidade de unificar completamente a língua portuguesa porque cada uma tem seus próprios charmes, mas também as diferenças entre o português de um ao outro país não são tão grandes e não impossibilitam a compreensão deste, então unificar a língua é não aceitar a diversidade cultura que influenza cada língua. Além disso, eu acho que o acordo é uma luta de interesses entre Brasil e Portugal, que procuram demostrar qual deles tem maior influenza, desta mesma forma os demais países quedam fora de toda opinião sobre o acordo ainda quando eles são os principais afeitados pelas mudanças deste. A simples vista parecera ser que só existem dois tipos de português: o brasileiro e o europeu.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	INT5C	Em conclusão o Novo Acordo Ortográfico nasceu com o objetivo de unificar a língua portuguesa em todos os países lusófonos mas sem considerar o pensamento dos falantes e a importância que representa suas variantes que os fazem únicos na diversidade duma língua. Embora os portugueses trouxeram sua língua a diferentes continentes uma vez ficou na nova terra, transformou-se às necessidades de cada povo e foi influenciada por distintos agentes na história por tanto esta suposta unificação, que ninguém pediu, só cria dificuldades onde antes não existiam.
	INT6C	Portanto, o acordo nunca vai ser possível de maneira total, pois sempre vai existir esse distanciamento entre o português europeu e o português brasileiro, por suas tão diferentes histórias e realidades.
	INT8C	Assim, o autor afirma que Saussure e Bloomfield tem errado ao tentar excluir completamente a escrita dos estudos língua.
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	INT7C	Finalmente, também assegura a existência da linguagem que não podem ser compreendidas sem um prévio conhecimento da língua; dentro delas, ele menciona o sistema da escrita, o efeito de normas escritas e o contato linguístico mediante a escrita, entre outras.

Cuadro 25. hiper-Temas en los textos del Subconjunto A1

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplo	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
2 de 4	INT1C	Em "É possível unificar a língua portuguesa?" se questiona o novo acordo ortográfico da língua portuguesa, pois propõe que é impossível fazer uma reforma tão grande a uma língua em constante mutação e que nem precisava de acordo. De fato, o objetivo é assemelhar a língua à escrita, porém, a riqueza do português está nas diferenças que há na fala e escrita, esse é o charme da língua que por natureza varia	O autor diz que há diferenças significativas na sintaxe, as que não desfiguram a língua, mas dão-lhe uma nova face. Aliás, o critério que se privilegiou para construir o novo acordo, foi o critério fonético e não o critério etimológico, por isso, as discussões centram-se na exclusão de letras, por exemplo, actor ou ator. Esse critério da pronúncia também está na dupla acentuação, como em efémero ou efêmero. As asseverações são importante, isso significa que novamente vai se alterar a escrita
2 de 7	INT2C	O autor do capítulo tem uma clara postura de rejeição e cepticismo frente ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa. Durante o capítulo mostra os defeitos e as desvantagens desta ação. Para defender sua perspectiva mostra os inconvenientes gramaticais...	Algumas consequências como são a supressão de alguns consoantes o faz mudança na pronúncia, outra consequência é a mudança de todo o material impresso.
0 de 3	INT3C		Conclui que a tentativa de uma unificação pode ser frustrada por distintos elementos, mas ainda mais pela diferença do uso da língua e a distância das culturas lusófonas
2 de 2	INT4C	O capítulo descreve a questão que acontece com o famoso acordo ortográfico, tenta clarificar alguns argumentos os quais geram problemas para firma-o. Primeiro, assinala se que é difícil unificar a língua portuguesa porque para cada cultura a língua portuguesa representa sua identidade, então mudar a língua é mudar sua identidade também. Além disso, o autor assinala que o principal charme da língua portuguesa é que "ao ler um texto em português, é possível saber sua procedência" (Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, pp. 26).	
3 de 4	INT5C	Em conclusão o Novo Acordo Ortográfico nasceu com o objetivo de unificar a língua portuguesa em todos os países lusófonos mas sem considerar o pensamento dos falantes e a importância que representa suas variantes que os fazem únicos na diversidade duma língua. Embora os portugueses trouxeram sua língua a diferentes continentes uma vez ficou na nova terra, transformou-se às necessidades de cada povo e foi influenciada por distintos agentes na história por tanto esta suposta unificação, que ninguém pediu, só cria dificuldades onde antes não existiam.	No último ponto, destaca-se o pensamento geral do fim do Novo Acordo Ortográfico "*é pura questão de mercado*" posto que com esta iniciativa só provocou que milhões de livros educativos e dicionários não foram admissíveis sem as mudanças correspondentes segundo o Acordo e obriga aos Governos a comprar exemplares "atualizados".
1 de 3	INT6C	Esse acordo poderia acarretar outros problemas, mais que solucioná-los. Por isso o autor defende ideias como a mudança constante da língua, pois são seus falantes os que a criam e a utilizam. A individualidade da língua, cada país de fala portuguesa tem seu próprio modo de falar, entender e criar uma nova linguagem de acordo a sua história e necessidades.	Portanto, o acordo nunca vai ser possível de maneira total, pois sempre vai existir esse distanciamento entre o português europeu e o português brasileiro, por suas tão diferentes histórias e realidades.
3 de 8	INT7C	Um modo de vida diferente, a relevância das poucas oportunidades na educação e a falta de letramento são reconhecidas pelo autor como "habilidades letradas", as quais são fundamentais para inserção dos indivíduos a través do tempo. Na concepção da frase " vida sem as letras é um paraíso perdido, se é que já foi" (Coulmas, 2014) ressalta a importância do letramento como uma ferramenta importante para a inserção de indivíduos na sociedade.	Com base no argumento anterior, o autor introduz a relação da escrita e a língua, ressaltando a complementação entre as duas. Além disso, apresenta teorias de linguistas reconhecidos como Saussure e sua linguística sincrônica e Bloomfield e sua filologia histórica, para questionar argumentos sob a exclusão da escrita nos estúdos linguísticos.
8 de 8	INT8C	Por fim a escrita não só manifesta uma diferença com a fala ao nível audível e visível, senão que entrega ferramentas para que a comunicação humana se expanda além dos limites da fala. Por exemplo, em áreas como a física, matemáticas ou química muito dificultoso tivesse sido desenvolver teorias só na fala. Precisamente, Derrida argumenta....	

Cuadro 33. Subconjunto A2: Caracterización general de los textos en ELM

Caracterización general	**Texto**							
	INT1C	INT2C	INT3C	INT4C	INT5C	INT6C	INT7C	INT8C
Número de palabras	410	449	397	543	143	180	398	315
Número de párrafos	3	3	5	5	3	3	8	8
Referencia explícita a la tarea de escritura	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título y autores	Título y autores	Título , autores y editorial	Título y autores	Título	Título	Título y autores	Autor (parcial)
Referencia al objetivo del texto-fuente	En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora comprendida en la cotidianidad como conceptos mediante los cuales vivimos.	En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora en su extensión, es decir, este recurso estilístico comprendido más allá de los textos o, en otras palabras, en la vida cotidiana como conceptos mediante los cuales vivimos y que poseen una sistematicidad que tiene como fin destacar u ocultar información al respecto de alguien o algo (…)	En Metáforas de la vida cotidiana, Lakoff y Johnson exponen como la metáfora, además de ser considerada un recurso poético y pertenecer a nuestro lenguaje extraordinario, forma parte de nuestro sistema conceptual.	"Metáforas de la vida cotidiana" tiene como tema principal generar discusión y reflexión con respecto al cómo el ser humano estructura su manera de percibir la realidad, su forma en cómo se mueve en el mundo y la manera en la cual nos relacionamos con otras personas."	En el texto Metáforas de la vida cotidiana expone la importancia de las metáforas y como nuestro lenguaje está impregnado de ellas configurando nuestra realidad y su comprensión.	En el texto escrito por Lakoff y Johnson titulado como "Metáforas de la vida cotidiana", los autores dejan en evidencia la importancia de las metáforas y su influencia en el lenguaje que usamos día a día, configurando nuestra realidad y forma de ver la vida.	En su estudio, el autor Marcel Alvarado de Amorim (2013), plantea principalmente el estudio e identificación histórica de la adaptación, mediante técnicas de traducción en la obra Hamlet de William Shakespeare.	Dentro del marco de la traducción, Amorim analiza una versión brasileña de la obra Hamlet, de William Shakespeare, adaptada por Bruno S. R. para historieta. Hace una interesante clasificación de las técnicas de traducción presentes en ella, específicamente procedimientos secundarios de adaptación (Bastin)
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	No	No	No	No	No	No	No	No
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	Esta obra es útil para comprender conceptos básicos que guardan relación entre el sistema metafórico y la vida cotidiana, como también los distintos usos que pueden tener y las relaciones que sostienen con el entorno, pensamientos y acciones. Los primeros tres capítulos actúan como una introducción práctica, de poca complejidad (…)	Los tres primeros capítulos de *Metáforas de la vida cotidiana* de Lakoff y Johnson me fueron útiles para descubrir el empleo de las metáforas en la vida diaria, estos capítulos son una pequeña y esclarecedora introducción al resto de la obra que expone diversas metáforas típicas. Los ejemplos dados hicieron del texto y los conceptos lingüísticos más fáciles de comprender, (…)	Lo que nos abre la mente a reflexionar que quizás las acciones o, en este caso, la acción de discutir no se entendería por sí sola, de no asociarse con el concepto metafórico de guerra, como en otros lugares, dependiendo del ámbito cultural, quizás, asociada a una danza. Lo que nos lleva a considerar que las metáforas son parte del cómo y por qué actuamos de cierta manera frente a tales situaciones (…) Lakoff y Johnson nos abren los ojos (…)	En definitiva, el texto plantea aspectos interesantes y relevantes sobre la discusión de la manera en que el lenguaje es un mecanismo estructurador y clasificador de la realidad. Los autores plantean de manera abierta y clara su tesis. (…) Desde mi perspectiva, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben ayuda considerablemente a entender su mirada y facilita la reflexión por medio de ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja.	El texto describe de forma didáctica los diferentes tipos de metáforas de forma clara para estudiantes o personas con conocimiento en el tema del lenguaje, sin embrago, algunos ejemplos no se adecuan a nuestra realidad o cultura.	Este texto sirve para describir de forma clara y didáctica distintos tipos de metáforas, dando herramientas básicas para ser capaces de reconocerlas en distintos aspectos de nuestra vida, ayudando así a estudiantes y/o personas con conocimientos en lenguaje, sin embargo, algunos ejemplos no se llegan a adecuar a nuestra realidad ya que el libro utiliza ejemplos que están traducidos desde el inglés.	Finalmente, el autor concluye que la adaptación como proceso es más eficiente para la adecuación cultural dentro del texto de partida, para la transformación del mensaje -casi preciso- para una lengua receptora. Es por esto, que la adaptación es clasificada como la herramienta que permite transmitir un mensaje en contextos y/o tiempos diferentes, para así ser comprendida de la misma manera que la original (Vásquez-Ayora, 1997)	La obra se caracteriza por su prosa coloquial y por no utilizar estructuras literarias formales. En el análisis se encontró que hay omisiones de carácter narrativo, como por ejemplo de personajes, de algunos diálogos o canciones. Además no fue encontrada ninguna expansión, al menos en lo escrito, ya que este recurso fue empleado mas bien en la imagen. Tampoco se encontraron exotismos, porque al ser el texto original de un lenguaje de literatura clásica no poseía modismos, entonces no fue necesario recrear ese tipo de estructuras (…)

Cuadro 35. Estructura de los textos – Subconjunto A2- textos en ELM

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
Referencia al texto-fuente	INT1C	En los tres primeros capítulos de "Metáforas de la vida cotidiana", Lakoff y Johnson exponen la metáfora comprendida en la cotidianidad como conceptos mediante los cuales vivimos.
	INT5C	En el texto Metáforas de la vida cotidiana expone la importancia de las metáforas y como nuestro lenguaje está impregnado de ellas configurando nuestra realidad y su comprensión.
	INT7C	En su estudio, el autor Marcel Alvarado de Amorim (2013), plantea principalmente el estudio e identificación histórica de la adaptación, mediante técnicas de traducción en la obra Hamlet de William Shakespeare.
	INT8C	Dentro del marco de la traducción, Amorim analiza una versión brasileña de la obra Hamlet, de William Shakespeare, adaptada por Bruno S. R. para historieta. Hace una interesante clasificación de las técnicas de traducción presentes en ella, específicamente procedimientos secundarios de adaptación (Bastin).
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos - más o menos desarrollado	INT4C: Lakoff y Johnson plantean que nuestro sistema conceptual posee un carácter crucial a la hora de definir nuestras realidades cotidianas. Sin embargo, ¿cómo es que construimos este sistema conceptual? Los autores afirman que en esencia el ser humano estructura su pensamiento en base a metáforas, las cuales cumplirían un rol fundamental a la hora de conceptualizar aspectos de la realidad y el mundo, facilitando nuestra comprensión de conceptos (en mayor medida abstractos) en términos de otros. Continuando con dicho argumento, Lakoff y Johnson plantean como tesis central que "la metáfora impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción", por tanto, nuestro sistema conceptual ordinario es fundamentalmente de naturaleza metafórica.
		INT6C: Asi, vemos que la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción. Esta adaptación posibilita el acercamiento de esta importante obra a las actuales generaciones.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	INT1C	La obra en general es de fácil entendimiento y breve, con capítulos cortos que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora;
	INT2C	La obra en general es de fácil entendimiento y breve, puesto que se trata de capítulos de pocas páginas que enseñan y ejemplifican las diversas aristas de la metáfora; el libro está dirigido a estudiantes de lingüística en pregrado, docentes e incluso lectores interesados con conocimientos básicos al respecto.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión	INT4C	Desde mi perspectiva, la simplicidad con la que Lakoff y Johnson escriben ayuda considerablemente a entender su mirada y facilita la reflexión por medio de ejemplos muy comunes, los cuales construyen lentamente deconstruyen una estructura conceptual compleja.
	INT2C	Los tres primeros capítulos de Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson me fueron útiles para descubrir el empleo de las metáforas en la vida diaria (…)
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión del autor	INT5C	Es así que el autor establece que las metáforas están presente no solo en como un recurso retórico en el lenguaje, sino que es parte de nuestras acciones y pensamientos a través de ejemplos donde relaciona un concepto con una metáfora conceptual
	INT6C	...los autores dejan en evidencia la importancia de las metáforas y su influencia en el lenguaje que usamos día a día, configurando nuestra realidad y forma de ver la vida.
	INT8C	Asi, vemos que la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción.
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	INT7C	Finalmente, el estudio indica que en la adaptación de la obra, se encontraron procesos secundarios necesarios para agilizar el trabajo. Dentro de ellos encontramos la omisión de nombres o situaciones; expansión; exotismo, donde no se recrearon los idiomatismos ocupados en la época; actualizaciones a nivel de vocabulario moderno; adecuaciones situaciones o culturales, donde se vuelven a recrear ambientes mencionados en la obra clásica (…)
Conclusión del texto con evaluación general personal	INT1C	Esta obra es útil para comprender conceptos básicos que guardan relación entre el sistema metafórico y la vida cotidiana, como también los distintos usos que pueden tener y las relaciones que sostienen con el entorno, pensamientos y acciones. Los primeros tres capítulos actúan como una introducción práctica, de poca complejidad que permite abrirse paso en la materia, de esta forma solo hacen falta conocimientos mínimos para entender los contenidos expuestos por los autores
	INT4C	En definitiva, el texto plantea aspectos interesantes y relevantes sobre la discusión de la manera en que el lenguaje es un mecanismo estructurador y clasificador de la realidad. Los autores plantean de manera abierta y clara su tesis. Dentro de la exposición de argumentos, en cada uno de estos es posible encontrar su relación con el foco principal del libro y su tesis, lo cual facilita la comprensión de la argumentación y "demostración" de la tesis.
	INT5C	El texto describe de forma didáctica los diferentes tipos de metáforas de forma clara para estudiantes o personas con conocimiento en el tema del lenguaje, sin embrago, algunos ejemplos no se adecuan a nuestra realidad o cultura.
	INT6C	Este texto sirve para describir de forma clara y didáctica distintos tipos de metáforas, dando herramientas básicas para ser capaces de reconocerlas en distintos aspectos de nuestra vida, ayudando así a estudiantes y/o personas con conocimientos en lenguaje, sin embargo, algunos ejemplos no se llegan a adecuar a nuestra realidad ya que el libro utiliza ejemplos que están traducidos desde el inglés.
	INT8C	Asi, vemos que la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción. Esta adaptación posibilita el acercamiento de esta importante obra a las actuales generaciones.

Cuadro 37. hiper-Temas en los textos del Subconjunto A2

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
4 de 4	INT1C	En términos generales, los tres primeros capítulos ofrecen una introducción a las diferentes metáforas que utilizamos diariamente:	
2 de 3	INT2C	En términos generales, los tres primeros capítulos ofrecen una introducción a las diferentes metáforas que utilizamos diariamente: En el primer capítulo vemos que las metáforas no son un simple rasgo del lenguaje, puesto que ocurren en diversas manifestaciones del diario vivir	Los tres primeros capítulos de Metáforas de la vida cotidiana de Lakoff y Johnson me fueron útiles para descubrir el empleo de las metáforas en la vida diaria, estos capítulos son una pequeña y esclarecedora introducción al resto de la obra que expone diversas metáforas típicas
0 de 3	INT3C		Lo que nos lleva a considerar que las metáforas son parte del cómo y por qué actuamos de cierta manera frente a tales situaciones, actuamos de manera defensiva frente a una discusión porque el concepto metafórico al que lo asociamos por construcción es al de guerra. Lakoff y Johnson nos abren los ojos frete a una de las tantas verdades que por lo general están en nuestras narices, tan comunes como lavar tus dientes por la mañana, pero que nuestro concepto de "común" no nos permite ver con claridad.
5 de 5	INT4C	"Metáforas de la vida cotidiana" tiene como **tema principal** generar discusión y reflexión con respecto al cómo el ser humano estructura su manera de percibir la realidad, su forma en cómo se mueve en el mundo y la manera en la cual nos relacionamos con otras personas. Lakoff y Johnson plantean que nuestro sistema conceptual posee un carácter crucial a la hora de definir nuestras realidades cotidianas. Sin embargo, ¿cómo es que construimos este sistema conceptual? Los autores afirman que en esencia el ser humano estructura su pensamiento en base a metáforas, las cuales cumplirían un rol fundamental a la hora de conceptualizar aspectos de la realidad y el mundo, facilitando nuestra comprensión de conceptos (en mayor medida abstractos) en términos de otros.	
0 de 3	INT5C		Es así que el autor establece que las metáforas están presente no solo en como un recurso retórico en el lenguaje, sino que es parte de nuestras acciones y pensamientos a través de ejemplos donde relaciona un concepto con una metáfora conceptual.
1 de 3	INT6C	En el texto escrito por Lakoff y Johnson titulado como "Metáforas de la vida cotidiana", los autores dejan en evidencia la importancia de las metáforas y su influencia en el lenguaje que usamos día a día, configurando nuestra realidad y forma de ver la vida. Explica el uso de la metáfora afirmando que la forma de pensar de las personas es de naturaleza metafórica (principalmente). También explica la sistematicidad de los conceptos, su relevancia en algunas culturas específicas y estructuración de metáforas.	Los autores afirman que las metáforas no solo están presentes como un recurso retórico dentro del lenguaje, sino que es parte de nuestros pensamientos y acciones a través de ejemplos en donde relaciona conceptos con metáforas.
3 de 8	INT7C	Finalmente, el estudio indica que en la adaptación de la obra, se encontraron procesos secundarios necesarios para agilizar el trabajo. Dentro de ellos encontramos la omisión de nombres o situaciones; expansión; exotismo, donde no se recrearon los idiomatismos ocupados en la época; actualizaciones a nivel de vocabulario moderno; adecuaciones situaciones o culturales, donde se vuelven a recrear ambientes mencionados en la obra clásica; y finalmente la creación de expresiones que pudieran adaptarse a ideas	Ya enfocando su estudio, el autor presenta una definición más acertada sobre la adaptación, citando nuevamente a los autores Vinay y Darbelnet (2000), proponen el uso de este proceso cuando existe un mensaje en la lengua emisora, que -culturalmente- es desconocida en otra receptora.
2 de 6	INT8C	Gerardo Vásquez-Ayora profundiza a la adaptación como un procedimiento técnico de ejecución. Además agrega cuatro procedimientos complementarios: amplificación, explicitación, omisión, compensación. Para él la adaptación es cuando un mismo mensaje se expresa con otra situación equivalente. Entonces la tarea del traductor es hacer los cambios necesarios para que el mensaje sea entendido con naturalidad en la lengua meta y no queden vacios culturales.	Además Bastin propone siete procedimientos secundarios: transcripción del original, omisión, expansión, exotismos, actualización, adecuación cultural o situacional y creación.

Cuadro 46: Subconjunto B1: Caracterización general de los textos en PLE -Avanzado

Caracterización general	**Texto**							
	AV1C	AV2C	AV3C	AV4C	AV5C	AV6C	AV7C	AV8C
Número de palabras	466	255	307	337	628	489	440	602
Número de párrafos	4	3	4	3	5	3	5	6
Referencia explícita a la tarea de escritura	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	1o párrafo	1o párrafo	Título , texto	1o párrafo	Título - 1o párrafo	1o párrafo	1o párrafo	Tátulo - 1o párrafo
Referencia al objetivo del texto-fuente	Em termos gerais a conceptualização do núcleo de ambos textos é tratado de maneira bastante similar. No artigo "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" (texto 1), a divulgação científica é vista como uma necessidade social (…)	Ambos textos abordam tópicos relacionados à divulgação científica. O texto "As consequências da má divulgação científica" expõem quais são as repercussões na sociedade produto da má divulgação, enquanto o texto "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" (…)	A publicação foca-se nos riscos da comunicação no que se refere às diversas distorções da prática científica. (…)	Em termos gerais, a relação entre "As consequências da má divulgação científica" e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" radica em que ambos artigos abordam a maneira em que o conteúdo científico é publicado (…)	Os textos intitulados (…) são artigos acadêmicos que visam realçar a necessidade de divulgar a informação científica ao público leigo, além de entrega-la de maneira adequada com dados verdadeiros e com uma linguagem que possa ser compreendida pelo público-alvo.	O texto "As consequências da má divulgação" e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" relacionam-se principalmente no tema é dizer, os dois textos referem-se à divulgação científica e fazem uma análise. A diferença é que têm diferentes enfoques (…)	A leitura 1, "Divulgação científica nas revistas *Scientific American* e *Superinteressante*", por uma parte, faz uma comparação entre a abordagem de dois jornais de divulgação científica a partir dum mesmo fenômeno (…)	Em "consequências da má divulgação científica", o primeiro texto, se explica a importância social que tem a divulgação científica e a função decisiva que exerce a mídia para divulgar fatos científicos (…)
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	No	No	No	No	No	No	No	No
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	pode se concluir que apesar dos distintos enfoques que se apresentam, um fator em comum que destaca nos dois textos é a maneira em que a postura final de cada artigo fica aberto a reflexão tanto dos leitores como dos principais atores (…)	Desse jeito, pode se observar que é muito mias importante para a revista atrair uma grande quantidade de leitores para que os números de venda sejam enormes do que entregar a informação sem que seja simplificada demais, além disso, o fato de (…)	A relação entre os textos é que o exemplo da Superinteressante coincide com o tipo de má divulgação científica dado que, a intenção principal é alcançar o mais amplo público através da sua linguagem clara e seus títulos atraentes (…)	No hay.	No hay.	No hay.	Lamentavelmente, um leitor comum que leia a leitura 1 não será capaz de fazer esta relação crítica de ideias, porque segundo a apresentação da informação desse texto, ainda que a Superinteressante seja mais informal, os dois jornais entregam informação verídica. (…)	Em conclusão, a linguagem utilizada é tão importante quanto as fontes dessa informação. (…)

Caracterización general	**Texto**						
	AV9C	AV10C	AV11C	AV12C	AV13C	AV14C	AV15C
Número de palabras	500	534	351	471	499	443	403
Número de párrafos	4	7	3	4	4	5	4
Referencia explícita a la tarea de escritura	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Si	Sí
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título - Texto	Título	Título - Texto	No	Título - 1o párrafo	1o párrafo	Título
Referencia al objetivo del texto-fuente	Essa é uma pesquisa que analisa as formas de divulgação científica sobre um mesmo tema em duas revistas, pois eles estão especializados em a divulgação científica, mas usam distintos mecanismos para atingir seu público alvo.	Os textos são abordagens de uma mesma temática: A divulgação científica. Por um lado, o primeiro texto é uma análise teórica do que é a divulgação científica (…) O segundo texto por sua parte, aborda a temática de maneira prática ao analisar a forma de divulgação (…)	O texto "As consequências da má divulgação científica" se relaciona com o texto Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" já que o primeiro fala da importância das DC e dos perigos que se apresentam quando ela é descuidada e de pouca qualidade (…)	Para começar, em termos gerais, os dois textos abordam o tópico da ciência e sua divulgação. (…)	Os dois textos abrangem o assunto de como as revistas ou textos de divulgação científica são elaborados na atualidade, provocando que se discuta o problema denominado como a má divulgação científica (…).	Tanto no texto de "as consequências da má divulgação científica", quanto "divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" expressam a ideia da influencia da mídia em relação com os textos de divulgação científica.	O texto As consequências da má divulgação científica, actua como evidência das más gestões dos jornais no momento de criar textos de DC e a importância de gerar estes tipos de textos de forma responsável, sem ter por objetivo as ventas da notícia. Isto se reflecte no texto que compara a abordagem dum mesmo tema pela Scientific American Brasil e pela Superinteressante. (…).
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	No	No	No	Sí	Sí	No	No
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	2o párrafo: É interessante ver como um ponto de convergência dos textos é a forma como eles tratam os temas científicos. (…)	Os textos são abordagens de uma mesma temática: A divulgação científica. Por um lado, o primeiro texto é uma análise teórica do que é a divulgação científica, (…) O segundo texto por sua parte, aborda a temática de maneira prática (…)	Assim, é possível ver como os pontos apresentados no texto "As consequências da má divulgação científica" podem se refletir nessa análise feita entre as publicações "Scientific American Brasil" e "A Superinteressante", (…)	Em conclusão, o título de ambos textos dá para pensar que são bastante semelhantes, mas não é assim. (…) Finalmente os dois textos mencionam a importância de como se deve fazer divulgação científica de maneira correta, pois esta, embora seja concisa, nem sempre é sinônimo de simpleza e veracidade, ou como também se conhece que está "cientificamente comprovado".	Como conclusão, o dois textos complementam-se no sentido de que o exposto no texto "As consequências da má divulgação científica" exemplifica-se claramente no texto "Divulgacão científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante", especificamente com a Superinteressante que tanto no português quanto no espanhol é muito popular e influencia o conhecimento da população (…)	Desta forma, com a análise concreto e rela de um mesmo tema (pílulas da inteligência), as revistas apresentadas no segundo texto são um fiel exemplo da a forma em que a divulgação científica é entregada as pessoas. (…) Não obstante, é importante (…).	Em poucas palavras, segundo o texto As consequências da má divulgação científica, em comparação com a *Scientific American Brasil*, a Superinteressante visa mais a venda da noticia que a qualidade da mesma, já que não só cria o texto a partir de fórmulas simples, de fácil entendimento para todo tipo de leitor (…)

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
Referencia al texto-fuente	AV1C	Em termos gerais a conceptualização do núcleo de ambos textos é tratado de maneira bastante similar. No artigo "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" (texto 1), a divulgação científica é vista como uma necessidade social da própria ciência e se pensa que é uma peça fundamental para materializar o desenvolvimento dos humanos. Igualmente, na publicação "As consequências da má divulgação científica" (texto 2) também se apresenta uma ideia parecida de que é primordial estabelecer um ponto de comunicação entre a ciência e sociedade, mas este último aborda controvérsias sobre a mesma matéria que o texto 1 não detalha
	AV3C	O texto As consequências da má divulgação científica apresenta ao leitor o fato de que a divulgação científica é uma aproximação entre ciência e sociedade mas, a maior parte das publicações é feita de modo descuidado e que o interesse principal é o assunto do potencial de venda. A publicação foca-se nos riscos da comunicação no que se refere às diversas distorções da prática científica.(…)
	AV6C	O texto "As consequências da má divulgação" e "Divulgação científica nas revistas *Scientific American Brasil* e *Superinteressante*" relacionam-se principalmente no tema é dizer, os dois textos referem-se à divulgação científica e fazem uma análise. A diferença é que têm diferentes enfoques: o primeiro texto explica e ressalta a importância da divulgação na sociedade, já que uma má transmissão da informação pode ter consequências graves no futuro da sociedade; e o segundo texto analisa duas revistas de divulgação e os seus mecanismos para atingir leitores por meio do nível de formalidade da linguagem.
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos	AV6C: Uma das coisas que os textos têm em comum é o fato de ambos mencionarem que a mídia exerce uma função decisiva ao divulgar informação cientista, pois proporcionam visibilidade à ciência e desperta o interessa da população. Além de ter técnica para apresentar a sua informação.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	AV5C	No tocante ao objetivo do artigo intitulado "As consequências da má divulgação científica", é possível mencionar que enfatiza a abordagem das consequências de uma divulgação científica má redigida, alguns casos de neuromitos que já se divulgaram pela sociedade e dicas de como fazer melhor a divulgação científica. Enquanto ao que visa o artigo nomeado "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" pode-se assinalar que é realçar que a mídia exerce uma função decisiva ao divulgar os fatos científicos, enfatizando que a divulgação da ciência é um recurso essencial para consolidar a democracia.
	AV9C	O segundo texto é As consequências da má divulgação científica de Guilherme Brockington e Lucas Mesquita. Esse texto estuda as razoes e consequências da má divulgação científica, aliás, de discutir como esses tem afeitado a população em termos de desinformar, mas que ajudar a difundir uma notícia.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del productor del informe	AV9C	É interessante ver como um ponto de convergência dos textos é a forma como eles tratam os temas científicos.
	AV10C	Finalmente, ainda que as duas revistas espalhem uma opinião favorável ao uso da pílula, têm a preocupação de alertar o leitor sobre riscos e efeitos indesejados. Além disso, são apontadas diferentes correntes ideológicas para que o leitor decida e construa a sua própria percepção, sobretudo no mais polemico como é a questão ética. Adicionalmente, ao abordar questões econômicas, as duas revistas alertam também sobre os interesses comerciais envolvidos, no entanto a Scientific é mais contundente a este respeito.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	AV12C	Em conclusão, o título de ambos textos dá para pensar que são bastante semelhantes, mas não é assim. No primeiro texto, como já foi dito, fala sobre a importância da divulgação científica, mas ao longo do texto não se detém a falar somente disso, pois seu foco é analisar como duas revistas científicas fazem uso dessa divulgação. No segundo texto, no entanto, o foco deste é a divulgação científica em um nível macro, pois se fala sobre como diversos conteúdos são expostos na mídia e como isto é objeto de erros. Finalmente os dois textos mencionam a importância de como se deve fazer divulgação científica de maneira correta, pois esta, embora seja concisa, nem sempre é sinônimo de simpleza e veracidade, ou como também se conhece que está "cientificamente comprovado".
	AV15C	Em poucas palavras, segundo o texto As consequências da má divulgação científica, em comparação com a Scientific American Brasil, a Superinteressante visa mais a venda da noticia que a qualidade da mesma, já que não só cria o texto a partir de fórmulas simples, de fácil entendimento para todo tipo de leitor, senão que também utiliza referências mais próximas do público sem importar a confiabilidade destas. O que pretende é fazer sentir curiosidade ao leitor e brindar-lhes dados saborosos, mas poucos certeiros sobre o tratado
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	AV3C	A relação entre os textos é que o exemplo da Superinteressante coincide com o tipo de má divulgação científica dado que, a intenção principal é alcançar o mais amplo público através da sua linguagem clara e seus títulos atraentes, independente dos riscos que pode provocar ao apresentar a imagem da ciência como detentora da verdade absoluta.
	AV1C	Considerando as grandes diferenças entre ambas revistas, pode se concluir que apesar dos distintos enfoques que se apresentam, um fator em comum que destaca nos dois textos é a maneira em que a postura final de cada artigo fica aberto a reflexão tanto dos leitores como dos principais atores que envolve a divulgação científica. Por uma parte, o texto 1 convida aos receptores a avaliar os riscos que escondem muitas das novas e atraentes matérias da ciência. E por outro lado, o texto 2 se dirige diretamente aos autores deste tipo de artigos e os convida a pensar na forma em que estão realizando os seus trabalhos e nas consequências que estes podem ter na saúde da sociedade.

Cuadro 50. hiper-Temas en los textos del Subconjunto B1

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
4 de 4	AV1C	Sob a perspectiva do texto 1, a divulgação científica desperta interesse pela ciência nos membros da sociedade e ainda enfatiza que é um recurso indispensável para a conformação da democracia. Neste artigo se percebe que existe uma confiança total pelas mídias que expandem o conteúdo científico e nem sequer se questiona sobre a validade da informação e sobre as estratégias comerciais de revistas com transcendência mediática como a Scientific American Brasil e a Superinteressante. Adicionalmente se reforçam os propósitos dum texto de divulgação através da comparação entre o modo que as duas revistas já mencionadas têm de apresentar o material científico,	
1 de 3	AV2C	Ambos textos abordam tópicos relacionados à divulgação científica.	Desse jeito, pode se observar que é muito mias importante para a revista atrair uma grande quantidade de leitores para que os números de venda sejam enormes do que entregar a informação sem que seja simplificada demais, além disso, o fato de não utilizar muitas fontes como suporte pode criar desconfiança no leitor, pois a ciência sempre deve ter sempre respaldos que sejam confiáveis
3 de 4	AV3C	O texto As consequências da má divulgação científica apresenta ao leitor o fato de que a divulgação científica é uma aproximação entre ciência e sociedade mas, a maior parte das publicações é feita de modo descuidado e que o interesse principal é o assunto do potencial de venda.	A relação entre os textos é que o exemplo da Superinteressante coincide com o tipo de má divulgação científica dado que, a intenção principal é alcançar o mais amplo público através da sua linguagem clara e seus títulos atraentes, independente dos riscos que pode provocar ao apresentar a imagem da ciência como detentora da verdade absoluta.
1 de 3	AV4C	Em termos gerais, a relação entre "As consequências da má divulgação científica" e "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" radica em que ambos artigos abordam a maneira em que o conteúdo científico é publicado	Asimismo, o artigo da DC salienta a importância que têm as evidências de fontes confiáveis, que podem ser vistas nos testemunhos de cientistas e citação de outras fontes científicas. O anterior é respeitado pela Scientific American Brasil, não obstante, a Superinteressante somente se baseia nos testemunhos dos cidadãos. Em quinto lugar, ambos documentos abordam os interesses econômicos que a divulgação científica pode apresentar: tanto a Superinteressante quanto a Scientific American Brasil dizem que as pílulas podem ter sido fabricadas para outros propósitos, e, da mesma maneira, o artigo da DC abrange as consequências graves de pôr o sensacionalismo primeiro que a saúde da sociedade. Por último, ambos textos abordam como o público de menor poder econômico mostra ter interesse na área ao acessar a DC para aprender sobre ciência, mesmo assim, eles podem receber informações falsas porque recorrem a fontes com uma linguagem comum, como acontece com a Superinteressante.
5 de 5	AV5C	No tocante ao objetivo do artigo intitulado "As consequências da má divulgação científica", é possível mencionar que enfatiza a abordagem das consequências de uma divulgação científica má redigida, alguns casos de neuromitos que já se divulgaram pela sociedade e dicas de como fazer melhor a divulgação científica. Enquanto ao que visa o artigo nomeado "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" pode-se assinalar que é realçar que a mídia exerce uma função decisiva ao divulgar os fatos científicos, enfatizando que a divulgação da ciência é um recurso essencial para consolidar a democracia.	
0 de 3	AV6C		O texto "As consequências da má divulgação" e "Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" relacionam-se principalmente no tema é dizer, os dois textos referem-se à divulgação científica e fazem uma análise. A diferença é que têm diferentes enfoques: o primeiro texto explica e ressalta a importância da divulgação na sociedade, já que uma má transmissão da informação pode ter consequências graves no futuro da sociedade; e o segundo texto analisa duas revistas de divulgação e os seus mecanismos para atingir leitores por meio do nível de formalidade da linguagem.
3 de 5	AV7C	Lamentavelmente, um leitor comum que leia a leitura 1 não será capaz de fazer esta relação crítica de ideias, porque segundo a apresentação da informação desse texto, ainda que a Superinteressante seja mais informal, os dois jornais entregam informação verídica. Pelo contrário, as observações feitas na leitura 2 permitem que leitor tente desenvolver uma postura mais crítica ao respeito de publicações de divulgação científica, lembrando-lhe a importância de contrastar diversos estudos antes de supor que determinada informação é verídica.	A leitura 1, "Divulgação científica nas revistas Scientific American e Superinteressante", por uma parte, faz uma comparação entre a abordagem de dois jornais de divulgação científica a partir dum mesmo fenômeno: a existência duma suposta pílula para melhorar a cognição cerebral. Por outro lado, a leitura 2, "As consequências da má divulgação científica", é um ensaio que avisa acerca das graves consequências que traz a divulgação científica quando for descuidada e somente interessada pelo fator do impacto que se produz nos leitores.
2 de 6	AV8C	Em "consequências da má divulgação científica", o primeiro texto, se explica a importância social que tem a divulgação científica e a função decisiva que exerce a mídia para divulgar fatos científicos.	Esta análise compreende tanto o conteúdo quanto a linguagem que usam as duas revistas
4 de 4	AV9C	É interessante ver como um ponto de convergência dos textos é a forma como eles tratam os temas científicos.	
7 de 7	AV10C	Os textos se comunicam através de pontos em comum tais como a consciência do valor da opinião publica ao respeito da ciência e da importância dela e da sociedade se comunicarem.	
0 de 3	AV11C		O texto "As consequências da má divulgação científica" se relaciona com o texto Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante" já que o primeiro fala da importância das DC e dos perigos que se apresentam quando ela é descuidada e de pouca qualidade, destacando que ao momento de elaborar uma DC é importante manter na mente que esta é uma adaptação e não uma simplificação do conteúdo científico que vão espalhar ao público geral
4 de 4	AV12C	Em conclusão, o título de ambos textos dá para pensar que são bastante semelhantes, mas não é assim.	
2 de 4	AV13C	Nesse sentido, pode-se mencionar o que no texto da má divulgação científica se comenta, pois conclui que os pesquisadores ou jornalistas científicos devem ter maior cuidado no momento de divulgar os seus resultados	Os dois textos abrangem o assunto de como as revistas ou textos de divulgação científica são elaborados na atualidade, provocando que se discuta o problema denominado como a má divulgação científica.
6 de 6	AV14C	Ao igual que o primeiro texto, a análise entre as revistas Scientific American Brasil e Superinteressante tenta mostrar as diferentes formas e estratégias empregadas utilizadas pelas publicações científicas para aproximar-se ao público.	
1 de 4	AV15C	Por outro lado, a revista Scientific apresenta fontes confiáveis de informação assim como opiniões tanto a favor como em contra e, além disso, adverte sobre os interesses comerciais do tema que se trata.	O texto As consequências da má divulgação científica, actua como evidência das más gestões dos jornais no momento de criar textos de DC e a importância de gerar estes tipos de textos de forma responsável, sem ter por objetivo as ventas da notícia.

Cuadro 55. Subconjunto B2: Caracterización general de los textos en ELM – 1ª parte

Caracterización general	**Texto**							
	AV1C	AV2C	AV3C	AV4C	AV5C	AV6C	AV7C	AV8C
Número de palabras	475	395	460	334	604	557	738	692
Número de párrafos	3	4	6	3	4	3	10	5
Referencia explícita a la tarea de escritura	Parcial	Sí	Sí	Parcial	Parcial	No	Parcial	Parcial
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título	1o párrafo	Título	Título	Título - 1o párrafo	Título - 1o párrafo	1o párrafo	Tátulo
Referencia al objetivo del texto-fuente	No	El texto trata sobre los peligros que se generan a partir de la mala divulgación científica, el cual comienza exponiendo la imagen que tienen las personas de los científicos producto de los medios de comunicación. (…)	No	No	En el artículo "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), del Doctor en Educación Guilherme Brockington de la Universidade de São Paulo y del académico de la Universidade Federal da	El artículo "As consequências da má divulgação científica", tal y como su nombre lo menciona, trata sobre las consecuencias que tiene una mala divulgación científica en la sociedad (…)	El texto "*As consequências da má divulgação científica*" aborda el problema de la forma en que se divulgan ciertos conocimientos científicos, ya que muchas veces, debido a la falta de rigor de los periodistas, se transmite información equivocada o tergiversada a la población.	Como lo evidencia su título, este texto se centra en explicar cómo se llega a producir la mala divulgación científica y sus consecuencias. (…)
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	No	No	No	No	No	No	No	No
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	Frente a tales escenarios es innegable reconocer el rol de la divulgación científica en la creación de concepciones erradas en los lectores, no obstante, también es fundamental destacar que a su vez es un aporte en la inminente aproximación entre la ciencia y la sociedad. Por esta razón, para conseguir una buena divulgación científica (…)	No hay .	Es necesario que la divulgación científica tenga una mayor atención por parte de periodistas y científicos cuando esta se transmita al público. Además, es esencial que esta actividad poco valorada sea reconocida en el medio académico (…)	No hay.	No hay.	Esta situación provoca una combinación peligrosa con un fuerte impacto en el futuro de la sociedad. Por consiguiente, para una buena DC es necesario disminuir el "valor noticia" a pesas de que se quiera atraer más lectores, ya que, aunque la DC contribuya en el acercamiento entre la ciencia y la sociedad, cuando se realiza de manera poco cuidadosa, (…)	No hay.	Por lo tanto, es muy importante formar profesionales competentes que sean capaces de realizar este trabajo de forma adecuada y correcta.

Cuadro 56. Subconjunto B2: Caracterización general de los textos en ELM – 2ª parte

Caracterización general	**Texto**						
	AV9C	AV10C	AV11C	AV12C	AV13C	AV14C	AV15C
Número de palabras	621	653	434	471	566	502	738
Número de párrafos	5	7	4	4	4	7	11
Referencia explícita a la tarea de escritura	No	Parcial	Sí	No	Sí	Si	Sí
Referencia al texto-fuente: título y autor	Título - Texto	Título	Título - Texto	No	Título - 1o párrafo	ulo (instrucción) - 10 párr	Título (instrucción)
Referencia al objetivo del texto-fuente	Cabe señalar que el objetivo del texto original es abordar las consecuencias que provoca una mala divulgación científica, además de discutir sobre algunos de los ejemplos más emblemáticos de lo dañino que resulta esta práctica.	No	El texto "As consequências da má divulgação científica"habla sobre el papel que tiene la divulgación científica (DC) que va ligada al peligro que producen de los medios de comunicación al ser descuidados o sensacionalistas con la información que le entregan al público no especializado (…)	No	El ensayo "As consequências da má divulgação científica" publicado em la Revista Biologia em 2016 presenta una panorámica sobre lo que sucede en el mundo del periodismo científico y su relación con la sociedad que consume este tipo de texto. (…)	El artículo "As consequências da má divulgação científica" de Guilherme Bronckington y Lucas Mesquita, hace un análisis a la relación que existe entre la divulgación científica y la influencia que muchas veces esta tiene en la sociedad.	No
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	No	No	No	Sí	No	No	No
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	En conclusión, para evitar estas situaciones se considera que los autores deben tener en mente que realizan una adaptación y no una simplificación de una investigación científica, por lo que no debe hacerse de forma descuidada o tendenciosa, pues puede tener consecuencias indeseadas. (…)	No	No	Finalmente, una DC apresurada y despreocupada puede llevar a consecuencias indeseadas; por lo tanto, lo que se debe cuidar es el lenguaje, vale decir, analizar bien lo que se expone y cómo se expone, pues se está haciendo una adaptación de un texto científico, en otras palabras, queda claro que no se puede simplificar (…)	No	No	Por último, hay que tener en cuenta que la DC no solo tiene un alto potencial para atraer al público, sino que también de crear estereotipos negativos de la ciencia y también graves errores conceptuales. Para evitar lo anterior es necesario que periodistas y científicos se preocupen más de la DC (…)

Cuadro 58. Estructura de los textos – Subconjunto B2

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
Referencia al texto-fuente	AV2C	El texto trata sobre los peligros que se generan a partir de la mala divulgación científica, el cual comienza exponiendo la imagen que tienen las personas de los científicos producto de los medios de comunicación. Según el artículo, esto ha generado que existan diversos estereotipos que
	AV5C	En el artículo "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), del Doctor en Educación Guilherme Brockington de la Universidade de São Paulo y del académico de la Universidade Federal da Integração Latinoamericana Lucas Mesquita, se enfatiza la importancia de redactar de manera adecuada textos de divulgación científica, consejos de como evitar malos entendidos sobre paradigmas del área y ejemplos de mitos sobre el funcionamiento del cerebro que se han propagado en la sociedad.
	AV6C	El artículo "As consequências da má divulgação científica", tal y como su nombre lo menciona, trata sobre las consecuencias que tiene una mala divulgación científica en la sociedad, cómo influye en las creencias de las personas y cómo se podría mejorar la transmisión del mensaje.
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos	AV6C: Se explica también que diferentes estudios evidencian que los medios de comunicación generan estereotipos en cuanto a la imagen de los científicos y que además persisten en el tiempo, puesto que se representa como alguien altamente inteligente, pero solitario y muy extraño. Además, la DC es la principal fuente de obtención de contenidos sobre la ciencia y que actualmente, es fácil de acceder; por lo tanto cuando se transmite de forma errónea tiene un gran impacto en la creencia y en el actuar de una persona. En este sentido, se hace referencia a un punto muy importante en este tipo de producción textual y es que los periodistas se basan en los que se llama "valor noticia".
Discusión del contenido del texto-fuente	AV1C	La necesidad de conseguir un punto de comunicación entre la ciencia y la sociedad es un debate recurrente entre los miembros de la comunidad científica. Se cree que es fundamental disminuir la complejidad de la ciencia a través de un método que reformule el conocimiento científico y atienda a los propósitos informativos de la sociedad. Por consiguiente, la divulgación científica se ha posicionado como una herramienta de comunicación útil para atraer el interés de los lectores no especializados en la materia; sin embargo, también puede ser perjudicial si no se realiza una divulgación de información seria y pertinente. Muchas veces se privilegia el potencial de venta de un hecho científico y se le resta importancia al potencial informativo del mismo.
	AV4C	Existe uma estricta relación entre ciencia y la sociedade, la cual se presenta explícitamente en lo que se conoce como divulgación científica (DC). Dicha área ha sido utilizada como una vía de comunicación entre la ciencia y las personas cuyos conocimientos no son especializados, pero que sí muestran interés en el ámbito científico. De esta forma, el contenido puede ser accesible fácilmente para todo tipo de público y así informar a un mayor número de lectores. Sin embargo, la historia ha demostrado el abuso de la DC por los medios de comunicación, pues estos le otorgan un valor de "noticia" y, con ello, un objetivo netamente de mercado
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	AV12C	Finalmente, una DC apresurada y despreocupada puede llevar a consecuencias indeseadas; por lo tanto, lo que se debe cuidar es el lenguaje, vale decir, analizar bien lo que se expone y cómo se expone, pues se está haciendo una adaptación de un texto científico, en otras palabras, queda claro que no se puede simplificar. Esto lleva a errores como el famoso "efecto Mozart". Para minimizar dichos problemas, entonces, es necesaria una atención mayor y especial, tanto periodística como científica, al momento de la redacción. Esto, con la intención de que la actividad sea mayormente reconocida en el ámbito académico.
	AV15	Por último, hay que tener en cuenta que la DC no solo tiene un alto potencial para atraer al público, sino que también de crear estereotipos negativos de la ciencia y también graves errores conceptuales. Para evitar lo anterior es necesario que periodistas y científicos se preocupen más de la DC. Es decir, es necesario que sea más reconocida en el medio académico, para formar profesionales que puedan producirla de forma adecuada y correcta.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del productor del informe	No hay ejemplos.	
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	AV8C	Para terminar, se habla de cómo hacer una correcta divulgación científica. Respecto de esta, la Naturejobs Career Expo, llevada a cabo el 2014 en Inglaterra, concluyó que lo más importante es tener cautela al momento de traspasar los resultados de investigación a textos no académicos y que se debe llevar a cabo una vigilancia epistemológica. Este traspaso se debe considerar una adaptación y no una simplificación, ya que se debe tener en cuenta el poder que esta información tiene sobre la población. Por lo tanto, es muy importante formar profesionales competentes que sean capaces de realizar este trabajo de forma adecuada y correcta.
	AV9C	En conclusión, para evitar estas situaciones se considera que los autores deben tener en mente que realizan una adaptación y no una simplificación de una investigación científica, por lo que no debe hacerse de forma descuidada o tendenciosa, pues puede tener consecuencias indeseadas. Asimismo, debe generarse un espacio para la reflexión crítica sobre los efectos de la mala divulgación científica y, de esta forma, reconocer de mejor manera a los profesionales dedicados a la difusión, lo que consecuentemente, provocará que se realice este trabajo bien.
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	AV7C	Por último, el artículo señala que, si bien no es posible establecer cuál es la solución perfecta y definitiva para luchar contra esta problemática, sí se pueden trazar algunas ideas a modo de consejo. Los autores, por lo tanto, indican que hace falta más rigor al momento de escribir las noticias de divulgación científica y, principalmente, se debe privilegiar el valor educativo por sobre el "valor noticia" de los nuevos hallazgos científicos.

Cuadro 60: hiper-Temas en los textos del Subconjunto B2

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
3 de 3	AV1C	Las repercusiones de una mala divulgación científica pueden ser nocivas para la salud de quienes confían en la veracidad de la información que leen. Un ejemplo de ello fue la negativa de los padres de vacunar a sus hijos, tras la divulgación de un informe que vinculaba la vacuna SPR (sarampión, paperas y rubeola) con el autismo. Dicha investigación originó entre 2004 y 2015, la propagación de un brote de sarampión en todo Estados Unidos, pese a verse corroborado durante esos años, la poca validez de primer estudio. Lo mismo ocurre en el campo de la neurociencia, donde laboratorios transforman la aparición de un resultado exagerado, deshonesto y que casi no tiene evidencia científica en una comercialización millonaria. Por ejemplo, las denominadas "píldoras de la inteligencia" son un "neuromito" que año a año atrae a cada vez más estudiantes y profesionales que buscan una mejora en su desempeño cognitivo, y que evidentemente desconocen los riesgos a los que se exponen, siendo dichos laboratorios los únicos beneficiados con la masificación de las drogas.	
3 de 6	AV2C	Luego se exponen las distintas dificultades que existen en la producción de una buena divulgación científica. Para esto el lenguaje cumple un rol fundamental, pero para que el texto pueda ser leído por todas las personas que intentan eliminar toda la complejidad propia de la ciencia, simplificándolo a tal punto que pude llevar a graves errores. Otra dificultad es el mercado, el cual exige que la información científica sea impactante para que esta pueda ser vendida, por lo que muchas veces la vuelve sensacionalista.	También se aborda el tema de los neuromitos, el cual es un término utilizado para referirse a aquella información errónea que existe con respecto al funcionamiento del cerebro, como, por ejemplo, lo es el caso de las píldoras de la inteligencia y el "efecto Mozart", el cual surgió a partir de la mala interpretación de una investigación científica.
5 de 6	AV3C	Un ejemplo de un impacto negativo de la mala divulgación científica y sus consecuencias fue la publicación de la vacuna combinada MMR y su supuesto efecto en el desarrollo del autismo en los niños luego de recibir la dosis. La difusión, la cual no contaba con resultados confirmados, causó tal conmoción que muchos padres decidieron no vacunar a sus hijos, lo cual desencadenó en una alarmante alza de infantes con sarampión.	Es necesario que la divulgación científica tenga una mayor atención por parte de periodistas y científicos cuando esta se transmita al público. Además, es esencial que esta actividad poco valorada sea reconocida en el medio académico con el fin de formar profesionales competentes para producir información de forma adecuada.
2 de 3	AV4C	Existe uma estricta relación entre ciencia y la sociedade, la cual se presenta explícitamente en lo que se conoce como divulgación científica (DC). Dicha área ha sido utilizada como una vía de comunicación entre la ciencia y las personas cuyos conocimientos no son especializados, pero que sí muestran interés en el ámbito científico. De esta forma, el contenido puede ser accesible fácilmente para todo tipo de público y así informar a un mayor número de lectores. Sin embargo, la historia ha demostrado el abuso de la DC por los medios de comunicación, pues estos le otorgan un valor de "noticia" y, con ello, un objetivo netamente de mercado.	Para finalizar, se llega a la conclusión de que la falta de atención atribuida a la DC tanto en el colegio como en la formación de profesionales del área en la educación superior corresponden a las principales razones de la mala divulgación científica. Por lo tanto, se hace un llamado a los periodistas y científicos para que se enfoquen en publicar correctamente el contenido y no en cuantos lectores atraen, pues no se debe hacer una simplificación de la información, sino una mera adaptación.
1 de 4	AV5C	En el artículo "As consequências da má divulgação científica" (Departamento de Ciências Exatas e da Terra, Universidade de São Paulo, 2016, 15(1): 9-14), del Doctor en Educación Guilherme Brockington de la Universidade de São Paulo y del académico de la Universidade Federal da Integração Latinoamericana Lucas Mesquita, se enfatiza la importancia de redactar de manera adecuada textos de divulgación científica, consejos de como evitar malos entendidos sobre paradigmas del área y ejemplos de mitos sobre el funcionamiento del cerebro que se han propagado en la sociedad.	El texto es un artículo académico escrito con el objetivo de abordar los efectos de una divulgación científica errónea en los pensamientos y actitudes de la sociedad mediante la exposición de algunos acontecimientos e investigaciones, además de exponer ejemplos de informaciones tendenciosas. Este artículo inicia con una introducción en la cual se comienza a ejemplificar uno de los casos más emblemáticos de los peligros que puede ocasionar una entrega errada de datos, el contagio masivo de sarampión a comienzos de este siglo en Estados Unidos y su relación con el descenso de la vacunación, además de afirmar que no existe una definición consensuada de la divulgación científica y que debe considerarse una reformulación del conocimiento para que se difunda
1 de 3	AV6C	El artículo "As consequências da má divulgação científica", tal y como su nombre lo menciona, trata sobre las consecuencias que tiene una mala divulgación científica en la sociedad, cómo influye en las creencias de las personas y cómo se podría mejorar la transmisión del mensaje. En el texto se destaca en reiteradas ocasiones el papel fundamental que desempeña la divulgación científica (DC) en la población, que es principalmente acercar al científico con el público lector, de manera que influye en la construcción de un pensamiento y una imagen con respecto a la ciencia. No obstante, esta no siempre se transmite de manera correcta y cuidadosa.	Otro aspecto que no podemos dejar de mencionar es que el artículo indica (mediante resultados de diversos estudios) que aquellos que poseen más interés en la ciencia a nivel mundial son los estudiantes. Sin embargo, en los países más desarrollados como Finlandia, Noruega, Dinamarca, Suecia, Inglaterra y Japón, los estudiantes presentan poco interés en la ciencia y en la profesión de científico. A diferencia de lo que ocurre en los países más pobres como Brasil, ya que hay un mayor interés, ero a su vez un gran consumo de internet, por lo que tienen un fácil acceso y también baja escolaridad. Esta situación provoca una combinación peligrosa con un fuerte impacto en el futuro de la sociedad. Por consiguiente, para una buena DC es necesario disminuir el "valor noticia" a pesas de que se quiera atraer más lectores, ya que, aunque la DC contribuya en el acercamiento entre la ciencia y la sociedad, cuando se realiza de manera poco cuidadosa, más que ser una buena fuente de información confiable puede ser el comienzeficiados con la masificación de las drogas.de errores conceptuales.
7 de 10	AV7C	A modo de cierre, el ensayo vuelve a destacar el rol social de la divulgación científica. En la sección final, se argumenta que la enseñanza escolar no logra atraer lo suficiente a los jóvenes, de manera que el papel educativo de la divulgación científica debería tomarse con mucha seriedad. Además, se recurre a un estudio para diagnosticar que el sector de la población más interesada en ciencia y tecnología es la menos letrada, de forma que los periodistas de divulgación científica deberían tener en consideración las consecuencias de desinformar a personas que no tienen más medios para consultar otras fuentes bibliográficas.	Después de destacar y describir este rol social, el artículo diagnostica que la principal problemática que ocurre actualmente es que el periodismo privilegia los hallazgos y noticias según su valor de venta en el mercado periodístico, vale decir, prioriza el potencial impacto y conmoción en la población muy por sobre el valor educativo.
3 de 5	AV8C	Para terminar, se habla de cómo hacer una correcta divulgación científica. Respecto de esta, la Naturejobs Career Expo, llevada a cabo el 2014 en Inglaterra, concluyó que lo más importante es tener cautela al momento de traspasar los resultados de investigación a textos no académicos y que se debe llevar a cabo una vigilancia epistemológica. Este traspaso se debe considerar una adaptación y no una simplificación, ya que se debe tener en cuenta el poder que esta información tiene sobre la población. Por lo tanto, es muy importante formar profesionales competentes que sean capaces de realizar este trabajo de forma adecuada y correcta.	Como lo evidencia su título, este texto se centra en explicar cómo se llega a producir la mala divulgación científica y sus consecuencias. Esta se define en el texto como cualquier reformulación del conocimiento científico hecha para circular en la sociedad (y no en el medio científico). Además de cumplir la función de comunicar conocimientos o descubrimientos científicos complejos a la población, tiene un papel gravitante en la imagen que las personas tienen de los científicos, su trabajo y el interés en esta profesión. Esto se traduce en el apoyo público y el financiamiento con el que cuenta la investigación.
6 de 6	AV9C	Entre los casos emblemáticos de la mala divulgación científica se encuentra el de las vacunas que provocan autismo. Según lo afirmó Andrew Walker, en 1998, en un estudio que realizo a 12 niños, las vacunas contra el sarampión, entre otras enfermedades, podían causar autismo. Esto provocó que en muchos países bajara la tasa de vacunación. El estudio genero una gran cantidad de trabajos que lo refutaron, pues se señalaron problemas en la metodología y la ejecución. No obstante, si bien no se encontró una causa directa, tampoco se pudo afirmar de forma taxativa que no podía provocar autismo. En este caso, la forma de divulgación de la noticia causó un gran impacto en la población.	
5 de 7	AV10C	En primer lugar, se establece que la divulgación científica, realizada de buena manera, contribuye a que la sociedad disponga de la información que surge desde la ciencia, dando como resultado su interés y participación en temas científicos. Sin embargo, actualmente uno de los grandes obstáculos es la decadencia del ejercicio responsable, cuidadoso y veraz, debido principalmente al sistema económico al cual la comunicación está subyugada. Esto se traduce en que básicamente lo que se divulga y lo que no, depende de qué tanto potencial de venta tiene determinado asunto. Así, por ejemplo, la refutación y las nuevas teorías son más preciadas que acontecimientos igual de relevantes para la ciencia, pero que resultan menos polémicos o sensacionalistas	El fin de la divulgación científica es generar un vínculo más cercano entre la ciencia y la sociedad, mediante la adaptación del lenguaje y características propias de lo científico para llegar al público no especializado. En la actualidad, se ha visto seriamente afectada por el abordaje descuidado y sensacionalista que ha adoptado en diversos medios de comunicación. Este artículo aborda las principales causas de este fenómeno, la influencia que la divulgación científica puede tener sobre la sociedad y en base a ello, las consecuencias negativas que puede conllevar, todo esto validado con acontecimientos emblemáticos, además de una reflexión de cómo minimizarlas
3 de 4	AV11C	Por un lado, uno de los puntos de mayor importancia es el cómo los medios crean en el público una visión de cómo son y qué hacen los científicos que muchas veces es distorsionada creando estereotipos muy aleados de la realidad. Para el estudio de este fenómeno, Margaret Mead creo el test "dibuja un científico" (Draw-A-Scientist en inglés), el que es usado hasta la actualidad junto con otras metodologías y los que revelan que hoy la figura de científico loco está menos presente en el imaginario de las personas. A pesar de esto, la imagen fue substituida por la de un hombre caucásico, con una mención casi nula de las mujeres u otras etnias, que solo busca el bien de la humanidad. Según diferentes interpretaciones, estos estereotipos se mantienen a lo largo del tiempo y hasta tienen una influencia no solo al momento de elegir carreras profesionales, sino que también en el valor social que se le otorga a la ciencia.	Así el artículo concluye que es necesario disminuir el valor de "noticia" de los textos de divulgación científica ya que, a pesar de que el objetivo sea atraer a los lectores, la ciencia no puede tener la lógica de marcado que estas poseen para evitar el sensacionalismo. Por esto, los autores de textos de DC deben ser conscientes que hacen una adaptación y no una simplificación de la información.
5 de 5	AV12C	La divulgación científica (DC) es importante en la aproximación del científico y la sociedad. Esto no solo se resume en conocimiento científico y complejo, pues aquí es donde está en juego la imagen pública de la ciencia. En el caso del científico, la población lo ve como una persona inteligente, pero incapaz de relacionarse socialmente. La imagen del científico remonta a 1957 cuando Margaret Mead creó una prueba (DAST) que lograba dar con los estereotipos más comunes del científico en niños, lo que justamente dejaba al descubierto una imagen aislada, aburrida, desvalorizada y hecha por criaturas míticas y locas. Entonces, los científicos deberían ser los primeros en preocuparse por el contenido científico que se transmite, aunque, se dice que los nuevos profesionales se vuelven indiferentes a las cuestiones socio-científicas.	
2 de 4	AV13C	De esta manera, otro factor que influye en el problema de la divulgación científica es el mercado del cine, pues existen películas en las que crean los llamados neuromitos como, por ejemplo, la película Limitless en la que se presenta la "píldora de la inteligencia" la cual hace que el individuo utilice el 100% del cerebro, ya que según "estudios" los seres humanos utilizamos solamente el 10% en la vida cotidiana. Casos como este en la ficción provocan que en la sociedad surjan nuevos medicamentos que ayuden al funcionamiento del cerebro y que muchas veces no son regularizados.	El ensayo "As consequências da má divulgação científica" publicado em la Revista Biologia em 2016 presenta una panorámica sobre lo que sucede en el mundo del periodismo científico y su relación con la sociedad que consume este tipo de texto. En primer lugar, se comenta sobre el estereotipo que existe de los científicos, los cuales son vistos como seres inteligentes, incapaces de relacionarse socialmente y que viven en un mundo totalmente apartado. Lo anterior tiene como consecuencia la de influir tanto en las decisiones de jóvenes para no optar por carreras científicas, como en el valor de la ciencia en la sociedad, pues afecta en el interés de los ciudadanos por cuestiones socio-científicas.
3 de 8	AV14C	El artículo "As consequências da má divulgação científica" de Guilherme Bronckington y Lucas Mesquita, hace un análisis a la relación que existe entre la divulgación científica y la influencia que muchas veces esta tiene en la sociedad. Además, el texto intenta reflejar los problemas que tienen las publicaciones de investigaciones científicas, las cuales tienen que entrar y luchar en el mercado comercial que rodea a los medios de comunicación.	En primer lugar, el artículo comienza con una reflexión sobre los peligros de la comunicación de divulgación científica cuando esta es descuidada o sensacionalista, ya que muchas veces la información presentada llega a los ciudadanos no especializados quienes toman estos conocimientos como una verdad absoluta
9 de 11	AV15C	Por un lado, los medios de DC intentan dar la información más objetiva y simplificada del artículo científico, con la intención de facilitar la lectura y que llegue a diferentes tipos de personas. Sin embargo, al intentar abracar mucho e intentar simplificar las investigaciones científicas, los autores corren el riesgo de la mala DC. Esto provoca que concepciones erróneas se entiendan como verdaderas.	En términos del valor noticia, los periodistas terminaron satisfechos, pero no se consideraron los riesgos de noticiar hechos que aún no estaban completamente comprobados. Además, distintas entidades publicaron diferentes informes apuntando a la fraudulencia del autor de aquel informe y su trabajo.

Cuadro 66. Subconjunto C1: Caracterización general de los textos en ELE, nivel intermedio.

Caracterización general	Texto							
	INT1B	IN2B	INT3B	INT4B	INT5B	INT6B	INT7B	INT8B
Número de palabras	189	279	230	222	220	156	228	278
Número de párrafos	2	4	2	3	3	1	3	4
Referencia explícita a la tarea de escritura	No	No	No	No	No	Sí	No	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Referencia al objetivo del texto-fuente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	No	No	No	No	No	No	No	No
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Conclusión del texto	En el que se observa la dificultad de los alumnos, creo que la lectura es la mayor aliada e escribir las palabras no conocidas con sus significados y sinónimos en español. Es estudiante reconociendo sus dificultades y facilita en el aprendizaje.	Apesar de la introducción larga y valiosa, el artículo hace un retrato fuerte y convincente del que suponer conocimiento en una lengua humana puede causar. Yo, por lo menos, no estaré pisando en universidades argentinas sin estar seguro de que no estoy cambiando "rumbos" por "rumos".	Creo que la autora debería haber realizado el trabajo con un muestreo más significativo de trabajos escritos. Sin embrago, considero que este artículo es un buen trabajo, porque proporciona buenos parámetros que pueden ser utilizados para la estructuración de un curso de escritura académica para estudiantes brasileños que pretenden estudiar en el exterior	El estudio presentado durante el artículo está bien desarrollado y organizado, dejando el artículo más fluido y de mejor comprensión. El artículo es un estudio ideal para quien desea hacer intercambio e se preocupa con la escritura académica que irá enfrentar en una universidad. Además de ser interesante para estudiosos del área de linguística que estudian la adaptación del extranjero con la lengua del país.	Como de costumbre, muchos creen que el español es muy similar al portugués, hasta el punto de que varias personas piensan que es necessario aprender el idioma a cuenta de esta similitud. Lo que pone en estudio y análisis: La función escrita es la más peligrosa en este punto, porque los estudiantes pueden cometer errores que normalmente, para un estudiante que posee esta teoría de similitud no percibe y continúa adelante.	En este sentido, es importante también que seja enseñada la lengua española en Brasil, ya que sería de gran valor esta relación mas cercana entre las culturas de lenguas diferentes.	Siendo así, el gobierno actual de Brasil debe liberar recursos financeiros a las universidades públicas, en especial, a las universidades públicas. Incentivando cursos de idiomas y pruebas de dominio. Además, possibilidades de intercambio y soporte durante este periodo de estudio.	En conclusión, se recomienda la lectura del artículo de Hael por su carácter didáctico y útil a todos alumnos extranjeros, que estudian en un país hispanohablante, y profesores que tienen eses tipos en clase. Mi apunte negativo está en la ausencia del nivel de los estudiantes dentro del grado elegido para la investigación y porqué la Arquitectura fue la seleccionada.

Cuadro 72. hiper-Temas en el Subconjunto C1

Número de hiper-Temas logrados	Texto	hiper-Temas logrados - Ejemplos	hiper-Temas no logrados - Ejemplos
1 de 4	INT1B	Esta investigación tiene como objetivo averiguar cuáles son los mayores errores de os hablantes de la lengua española. No teniendo esta como lengua madre. Por lo tanto, se pidió a los estudiantes que escribieran un texto científico para este levantamiento. Se entregaron los siguientes textos: monografía, análisis urbano, abstract, análisis de caso y artículo de investigación.	Después del análisis de los textos fueron contados los seguintes errores. Inclusión de palabras en portugués, Dificultades en el uso de pronombre, Dificultades en el uso de preposiciones, Dificultades en relación con formas verbales, uso de adjetivos no apocopados antepuestos al sustantivo entre otros.
3 de 4	INT2B	Para alertar tal peligro, la investigadora utilizó textos de estudiantes brasileños de la carrera de arquitectura y los separó en cinco grupos: monografía, análisis urbanísticas, resúmenes, análisis de casos y artículos de investigación. De allí, Hail encontró 13353 palabras, a lo largo de 90 páginas, una cantidad de 250 errores. Puede parecer poco, per esto da 6,25 errores por página y aproximadamente 1 error cada 50 palabras. De toda variedad, los 15 tipos de errores se enumeran y se desmenuzan en la parte final del artículo (de manera muy extensa). En ella, hay también varios ejemplos de errores de los alumnos y, como brasileños, siento bastante empatía por las dificultades de mis compatriotas. Es la mejor parte del texto.	"Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina" texto de Virginia Hail de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán indaga (como admite en la introducción) sobre las dificultades de universitários de Brasil en sus producciones textuales en español.
0 de 2	INT3B		El artículo: Escritura académica en lengua extranjera: el caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina, de la autora Virginia Hael, de 2015, muestra um estudio sobre las dificultades de la escritura de textos académicos por estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. El estudio se hizo a partir del análisis de cinco textos escritos por los estudiantes brasileños de arquitectura en los géneros académicos más utilizados por ellos en su área: Monografía, Análisis urbano, Abstract, Análise de caso e Artículo de investigación. El estudio mostró los principales tipos de error /dificultad cometidos por estos estudiantes y mostró una explicación e análises de los motivos que llevan a los estudiantes a cometer cada uno de estos errores. La autora concluye que la realización de cursos de lectura y escritura académica en español a hablantes de portugués, basado en las dificultades gramaticales observadas en esta investigación, junto con la realización de un curso previo de la grams diferentes. iva brasileña y española, son acciones que pueden mejorar la eficiencia de la escritura de textos académicos de estudiantes brasileños.
2 de 3	INT4B	El estudio presentado durante el artículo está bien desarrollado y organizado, dejando el artículo más fluido y de mejor comprensión. El artículo es un estudio ideal para quien desea hacer intercambio e se preocupa con la escritura académica que irá enfrentar en una universidad. Además de ser interesante para estudiosos del área de linguística que estudian la adaptación del extranjero con la lengua del pais.	El artículo "Escritura academica em lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños em uma universidad publica argentina", de Virginia Hael, tiene como discusión las dificultades gramaticales que presentan estudiantes brasileños a la escritura académica en lengua española. Se ha analizado los textos de estudiantes brasileños que cursan la carrera de arquitectura en una universidad publica argentina. Durante el desarrollo del artículo la autora discorre sobre los métodos y bases teóricas que se utilizarán para el análisis de los textos.
0 de 3	INT5B		Como de costumbre, muchos creen que el español es muy similar al portugués, hasta el punto de que varias personas piensan que es necessario aprender el idioma a cuenta de esta similitud. Lo que pone en estudio y análisis: La función escrita es la más peligrosa en este punto, porque los estudiantes pueden cometer errores que normalmente, para un estudiante que posee esta teoría de similitud no percibe y continúa adelante
1 párrafo	INT6B		Este trabajo tiene como objetivo hacer una reseña del artículo: Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. Hael, autora del artículo, que los estudiantes brasileños deberían entender que no se puede esperar una equivalencia cabal entre conectores usados en las lenguas. Para entender más sobre la situación de los estudiantes brasileños, analizaron textos escritos por ellos. Los resultados del análisis mostran que la mayor dificultad es la acentuación, seguida del uso de las formas verbales. Otro error frequente en los textos fue la inclusión de palabras en portugués. Los aspectos menos frequentes en la análise fue el uso de léxico coloquial/informal. El artículo concluye que és importante que los estudiantes brasileños realicen previamente cursos de español para extranjeros, En este sentido, és importante también que seja enseñada la lengua española en Brasil, ya que sería de gran valor esta relación mas cercana entre las culturas de lenguaática contrast
1 de 3	INT7B	El presente artículo habla acerca de las dificultades gramaticales que presentan estudiantes brasileños que cursan "Arquitectura" en una universidad pública argentina. También apresenta las principales dificultades que los estudiantes tienen en cuanto a la escritura de género académico. Siendo señalado que los brasileños acaban escribiendo sentencias gramaticales erradas, pues relacionan su lengua nativa al texto en español.	El artículo se divide en capítulos, siendo ellos: introducción, marco teórico y estado de la cuestión.: escritura académica en segunda lengua en la universidad; metodología; Resultados; Conclusiones y discusión e las referencias bibliográficas. En las consideraciones y discusión, la autora presenta una crítica al observar que los brasileños cuando llegan a Argentina a través de programas de intercambio tienen dificultades en escribir el español en sus textos académicos.
2 de 4	INT8B	En conclusión, se recomienda la lectura del artículo de Hael por su carácter didáctico y útil a todos alumnos extranjeros, que estudian en un país hispanohablante, y profesores que tienen escritura en clase. Mi apunte negativo está en la ausencia de nivel de los estudiantes dentro del grado elegido para la investigación y porqué la Arquitectura fue la seleccionada.	El desarrollo de la investigación se divide en cinco partes, además de la introducción y de la conclusión. Sus apuntes teóricos son basados en los estudios de Hyland (2007), Carlino (2004, 2005, 2013), Goes de Andrade y otros. En la metodología, la autora deja claro el corpus empleado en la investigación: textos académicos, como trabajos monográficos, resumen de ponencia, artículo de investigación y otros del área de arquitectura.

Cuadro 79. Subconjunto C2: Caracterización general de los textos en PLM

Caracterización general	**Texto**							
	INT1B	IN2B	INT3B	INT4B	INT5B	INT6B	INT7B	INT8B
Número de palabras	366	325	195	187	180	116	305	143
Número de párrafos	4	4	3	2	2	2	3	3
Referencia explícita a la tarea de escritura	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No
Referencia al texto-fuente: título y autor	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No
Referencia al objetivo del texto-fuente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	No	No	No	No	No	No	No	No
Opinión acerca del contenido / el texto-fuente	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Conclusión del texto	Cortázar abriu as portas para a literatura espanhola. Para Julio Saltzman a durabilidade da literatura de Cortázar era inspiradora. Para vários outros editores Cortázar teve uma grande influencia e benefício para eles.	Aos comentários feitos ao longo do artigo não poderia concordar mais. Cortázar foi um explorador da forma, mas era cheio de conteúdo, e a literatura seria diferente sem "Rayuela". Esse impacto, que ele definiu como uma bomba atômica (numa carta a um amigo) continua até hoje (...) e a literatura ousada que ele transformou em tradição. A Espanha renegá-lo foi um erro, mas é bom que existem pessoas como Juan Cruz para corrigi-la.	Eu não conhecia esse escritor argentino, tive conhecimento de um conto dele "La continuidad de lo parque" na aula de Espanhol da UFMG, só conhecia Jorge Luis Borges desta forma, não posso opinar sobre a obra do autor. O texto dele lembra muito o realismo fantástico sendo um grande diferencial do comum que ele não conta tudo da forma linear, exige muita atenção para ler.	Por fim, o autor faz a apanhado em algumas editoras que publicam Cortázar sobre a importância das obras do literário para a vida literária para evidenciar o porque que se deve ter Julio Cortázar no catálogo da sua editora.	Reverenciar um escritor pelos seus feitos é bastante importante, principalmente quando ele consegue tratar de vários temas com uma grande condição de entreter e conseguir fazer com que o leitor coloque as obras como algo atemporal, essencial e importante para os próximos leitores e que tire proveito para fins sociais	Infelizmente, a xenofobia foi um terrível instrumento para afastar Júlio Cortázar da literatura na Espanha.	Mas, o que chama mais atenção é que Juan e várias outras pessoas decidiram homenagear e apresentar aos novos leitores quem foi a persona de Cortázar e por qual motivo suas obras literárias foram e são importantes na literatura. Assim sendo, Julio retorna às livrarias e às universidades, sendo novamente reconhecido, lido e estudado.	É bárbaro que ainda hoje se escute que o argentino precisa ser traduzido ao espanhol "puro", mas Cortázar segue além do tempo e dos preconceitos.

Cuadro 90. Subconjunto D1: Caracterización general de los textos en ELE

Caracterización general	Texto				
	AV1B	AV2B	AV3B	AV4B	AV5B
Número de palabras	299	807	516	576	614
Número de párrafos	3 (+ lista de términos)	11	7	5	7
Referencia explícita a la tarea de escritura	Actividad del texto "La competencia comunicativa", de Isabel Santos Gargallo	Sobre la novela Pubis Angelical de Manuel Puig	Comentario: un aspecto del libro que presentado en clase. Mínimo: 200 palabras • Como el exilio y la cárcel afectan la vida de las personas	RESEÑA CRÍTICA	Reseña
Referencia al texto-fuente: título y autor	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Referencia al objetivo del texto-fuente	No	El libro narra una historia en dos planos paralelos, el real, con la protagonista Ana, y el mental, fruto de los sueños y delirios de la misma protagonista que se desdobla en el Ama y en W218.	*Primavera con una esquina rota* habla de hechos que acontecieron en la dictadura que el Uruguay vivió entre los años 1973 y 1985, que llegó a tener cerca de mil presos políticos y varias familias exiliadas, que fueran obligadas a dejar su patria y enfrentar otras culturas.	El capítulo publicado por Isabel Otañi presenta una descripción de rasgos retóricos y lingüísticos que caracterizan al resumen o *abstract* del artículo de investigación en español	La obra busca presentar las clases de texto más corrientes en ese ambiente, funcionando como un manual didáctico.
Referencia al contenido del texto-fuente por medio de citas directas	1. *Subcompetencia Gramatical:* "dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística – fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico. Se trata de que el individuo conozca y sea capaz de usar correctamente los elementos del sistema y sus múltiples combinaciones".	Ella fue casada con Fito, y según sus propias palabras: "la primera noche de casados, y todo lo anterior, el casamiento de blanco, fue de sueño. […] Pero es que duró tan poco" (páginas 30 y 31)	Talvez por el hecho de estar sola, acaba confundiendo sus sentimientos, como podemos ver en una conversa que tiene con su amiga Celia: "[…] hace más de cuatro años que no hago amor con nadie." (p.62)	Para preparar el lector iniciante en el tema, es presentada una sección inicial sobre *Qué son las clases textuales?*. Aún dentro de esta parte, se aborda la *Variabilidad de las clases textuales* cuyo enfoque está en las necesidades comunicativas de sociedades y hablantes...	No
Opinión acerca del contenido del texto-fuente	No	El libro trae una visión extremamente machista, en la cual los hombres son superiores a las mujeres, o sea, los dos mundos son diferentes y la tentativa de compararlos siempre será fracasada	esa pasaje resume muy bien el tema "exilio" en el libro.	De modo general, el capítulo es muy claro y objetivo y cumple con la función de orientar los estudiantes que inician su contacto con esa estructura textual.	La primera parte es corta y quizás innecesaria, ya que presenta el concepto de clase de texto y se espera que, en un libro sobre textos académicos, ya se tenga presentado esa noción en un apartado introductorio. Además de eso, la redundancia en las explicaciones, que aparece frecuentemente a lo largo del capítulo, es aquí muy inoportuna, puesto que se tarda demasiado en un asunto que ni siquiera es lo más importante de la sección.
Conclusión del texto	No	*Pubis Angelical* es una obra muy compleja y al mismo tiempo muy original. A través de los delirios y también de las experiencias reales de una mujer, mezclados a visiones políticas, psicológicas y artísticas de una época, Manuel Puig consiguió retratar el cotidiano de la vida sufrida de hombres y mujeres, que fueran presos, exiliados y obligados a estar lejos de su familia en una Argentina donde reinaba la violencia, los conflictos y la búsqueda del poder.	De acuerdo con Carlos Higgie en su análisis del libro*:* "utilizando diversas técnicas literarias, Mario Benedetti construye una historia rica en testimonio humano, profunda, realista, abordando más que los efectos nefastos que algunos gobiernos provocan en las personas. […] Él retrata varias generaciones de uruguayos, y hasta latinoamericanos, que tuvieron que enfrentar otras culturas, construir otros mundos, rehacer los suyos universos a partir del cero." (Higgie, 2004), esa pasaje resume muy bien el tema "exilio" en el libro	En conclusión, Isabel Otañi alcanza el objetivo de caracterizar y detallar la estructura textual del resumen o *abstract* de un modo simple y objetivo, con un lenguaje y una didáctica accesible a todos los estudiantes, lo que hace del trabajo una referencia para los estudios iniciales del resumen.	El capítulo de Otañi es muy aclarador y trae análisis interesantes acerca de la clase textual resumen. Además de eso, funciona bien como un manual práctico para aquellos que, no mucho interesados en teoría, buscan solamente un material de consulta para producir un abstract en español. La redundancia de explicaciones aunque sea impropia en la primera sección se presenta muy útil a lo largo del capítulo, ya que la repetición del contenido en el texto, los cuadros y los tópicos clarifica el tema y ayuda a los que están buscando algo específico en el capítulo. Se recomienda la lectura y la consulta de la obra (…)

Cuadro 104. Estructura textual identificada en el Subconjunto D2

Estrategias, etapas y fases de la estructura general de los textos	Texto	Ejemplos
Referencia al texto-fuente	AV1B	Resenha (título): O presente trabalho é uma resenha do texto "Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos", de Márcia Maria Cappellano dos Santos, publicado em Caxias do Sul – RS, pela EDUCS (Editora da Universidade de Caxias do Sul), em 2003.
	AV2B	A Constante Metamorfose do Homem na Poética de Herberto Helder (título)
	AV3B	TRÊS TESOUROS PERDIDOS – MACHADO DE ASSIS (Título) Dentre as inúmeras obras de Machado, se encontra "Três Tesouros Perdidos", primeiro conto escrito por ele quando tinha apenas dezenove anos, foi publicado originalmente em "A Marmota", em 5 de janeiro de 1858 e mesmo sendo de um momento inicial de sua carreira literária, podemos perceber que o autor já possuía uma profunda visão crítica da sociedade da qual pertencia.
	AV4C	Resenha Português: O capítulo publicado por Isabel Otañi apresenta uma descrição das características retóricas e lingüísticas que caracterizam o resumo ou abstract de artigo de pesquisa em espanhol. No campo acadêmico, o conhecimento e domínio dessa estrutura textual é bastante necessário, pois antecipa o conteúdo do artigo e influencia a decisão do público em relação à leitura do trabalho
	AV5B	OYARCE, Tania Torres. El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora azul. Lexis, Vol XLI (1), 2017, p. 181—202. O artigo "El duelo y el tempo mítico en Rosa Cuchillo y La hora Azul", publicado no volume XLI da revista peruana de estudos linguísticos e literários "Lexis" traz uma perspectiva de leitura das duas obras citadas no título com base em conceitos definidos por Sigmund Freud, Juan Carlos Ubilluz, Guy Debord e Walter Benjamin.
Descripción del contenido del texto fuente	Todos los textos	AV2B: Através da leitura de seus poemas, percebemos que todo o corpo sofre uma transformação: a *cabeça* se transforma em *construção*: "Eu sei: as vigas da cabeça estremecem um pouco" (HELDER, 2006, p.95), o *pescoço* em *vegetal*: "[…] um ligeiro/pescoço de planta/onde uma chama comece a florir o espírito" (HELDER, 2006, p. 18), a *boca* em *céu*: "Aves bêbadas e puras que voam/sobre o teu sorriso imenso" (HELDER, 2006, p. 24), o *coração* em *semente*: "[…] e o coração é uma semente inventada" (HELDER, 2006, p.13), os *pés* e *mãos* em *planetas*: "E o sistema planetário de pés e mãos […]" (HELDER, 1981, p.539), a *carne* em *estrela*: "E então a sua carne é uma estrela suada" (HELDER, 1981, p. 630) e o *sangue* em *água*: "O sangue despenhava-se/nas lagoas e grutas da carne" (HELDER, 2006, p.35). (...)
		AV3B: O conto apresenta um tempo cronológico, sabemos que está avançando de um ponto inicial, desde o momento em que o Sr.F... vai ao encontro do Sr.X em sua casa, passa pela descoberta da verdadeira traição, chegando até a loucura da personagem principal. "Três Tesouros Perdidos" possui uma narrativa curta, linear, objetiva e apesar de apresentar apenas um conflito, contêm um jogo narrativo para prender o interesse do leitor até seu desenlace.
		AV5B: O artigo está dividido em quatro partes: introdução, *El processo de duelo: la búsqueda del familiar perdido, El tempo mítico y los alcances sociales del duelo* e conclusão
Discusión del contenido del texto-fuente	Todos los textos	AV2B: Portanto, não há um limite para essa *metamorfização*, já que para Helder, o corpo pode se transformar desde em um esplendoroso *espelho*: "Todo corpo é um espelho torrencial com as fibras/dentro das grutas. Cobra." (HELDER, 1981, p.547), até em algo que não possui grande valor: "Sei às vezes que o corpo é uma severa/massa oca, com dois orifícios/nos extremos […]" (HELDER, 1981, p.620).
		AV3B: O conto narrado em terceira pessoa tem como um importante recurso o diálogo, realizado entre as personagens Sr. X..., o suposto amante e o Sr. F..., o marido traído, isso faz com que os fatos possam decorrer com mais velocidade sem necessidade de serem narrados.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de interpretación	AV1B	Um dado bastante moderno que o texto traz é que o contato com os meios eletrônicos modificou as exigências do leitor no que se refere à diagramação. O leitor dos tempos atuais solicita que informação e prazer andem juntos, requerendo do diagramador e do designer projetos cada vez mais elaborados. É importante observar que, ainda que muito elaborada, a diagramação não pode chamar a atenção sobre si, exceto em contextos em que ela é o próprio alvo.
	AV2B	Através da leitura de seus poemas, percebemos que todo o corpo sofre uma transformação: a cabeça se transforma em construção: "Eu sei: as vigas da cabeça estremecem um pouco" (HELDER, 2006, p.95)...
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de opinión del productor de la tarea	AV2B	Para alguns estudiosos da obra de Herberto Helder, como João Décio (1971), esse processo de transfiguração do corpo, possui um sentido plástico que passa por vários níveis, como a metáfora, o símbolo e a comparação. Porém, não há como não perceber nesse processo realizado pelo poeta, uma intensa significação de mudança, transformação e principalmente de metamorfose, que vão muito além de uma simples metáfora ou de uma comparação.
	AV3B	Em "Três Tesouros Perdidos", cujo tema é o adultério, Machado de Assis consegue de forma concisa, precisa e breve dispor os ingredientes necessários para incentivar o leitor a continuar sua leitura, causando assim um efeito singular. Através dele percebemos algumas das idéias críticas que o autor já possuía a respeito do modo de vida da burguesia, em busca de dinheiro e poder, apesar da pouca idade possuía quando o escreveu. Sem sombra de dúvidas, este primeiro conto escrito por Machado abriu com "chave de ouro" uma série de outros tantos contos que seriam escritos por esse inigualável autor.
	AV4B	Todo o texto é dirigido aos alunos em geral, mas seu foco principal é o falante de outro idioma e, por isso, o detalhamento e organização do texto é bastante razoável. A linguagem utilizada, os exemplos utilizados e as atividades no final do capítulo ajudam a aprofundar o conhecimento sobre o assunto e sobre possíveis variações dentro da mesma estrutura.
	AV5B	O artigo é muito bem escrito e traz uma contribuição interessante para a leitura das duas obras bem como para a análise do cenário contemporâneo da literatura peruana e suas tendências. A forma didática e clara com que a autora escreve facilita o entendimento, no entanto, não se recomenda a leitura para público não especializado, uma vez que é necessário ter um mínimo de conhecimento prévio sobre as obras, a literatura peruana e os teóricos citados para compreender as associações feitas por Oyarce neste artigo.
Evaluación del contenido del texto-fuente por medio de paráfrasis de la opinión de su autor	No hay ejemplos	
Sin evaluación del contenido del texto-fuente	No hay ejemplos	