



## Construcción de la dialogicidad en trabajos escritos de estudiantes del profesorado de Literatura en Uruguay

### Construction of dialogic stances in work written by students of Literature teacher education in Uruguay

Recibido: 31-07-2024 Aceptado: 09-12-2024 Publicado: 30-10-2025

Gerardo Godoy-Echiburú

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)

gerardo.godoy@pucv.cl

 0000-0002-2960-3548

Laura Flores-Calvo

Universidad de Montevideo

lflores@correo.um.edu.uy

 0000-0002-6248-8641

**Resumen:** La construcción de la voz autoral en relación con otros autores (dialogicidad) es un desafío que enfrentan todos los autores de textos académicos. Dado que la literatura se construye en el diálogo entre múltiples textos, las complejidades de la dialogicidad se ven incrementadas. Los estudiantes de profesorado de literatura necesariamente deben posicionarse con respecto a los conceptos de cada autor referido en sus escritos. Este trabajo analiza los patrones discursivos en la construcción de la dialogicidad en el campo de la formación en literatura en el contexto uruguayo. Metodológicamente, nos posicionamos desde una perspectiva cualitativa, a través de dos estudios de caso de trabajos escritos realizados por dos estudiantes como evaluación de un curso de profesorado. El corpus corresponde a los textos producidos por estos dos estudiantes. Este trabajo se enmarca en la Lingüística Sistémico-Funcional, utilizando el sistema de VALORACIÓN focalizado en la región semántica del COMPROMISO, que permite identificar en los enunciados de los textos la apertura o cierre de la voz autoral a otras voces y su posicionamiento con respecto a los tópicos abordados. Como resultado, el estudio de las categorías de COMPROMISO y de sus realizaciones lexicogramaticales nos permitió caracterizar patrones que configuran cuatro etapas: Presentación, Desarrollo, Perfilamiento de la voz propia y Posicionamiento. Asimismo, se detectó el uso sistemático de procesos mentales y verbales que introducen los autores estudiados, aunque se ocultan las voces de las estudiantes. Se configura así una *metavoz*, según la cual las autoras hablan de lo que hablan otros autores para cumplir con la demanda de la tarea académica.

Citación: Godoy-Echiburú, G. y Flores-Calvo, L. (2025). Construcción de la dialogicidad en trabajos escritos de estudiantes del profesorado de Literatura en Uruguay. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 35(2), 844-867. doi.org/ 10.15443/RL3550



Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0

En conclusión, este trabajo configura una primera mirada al manejo de la dialogicidad en el campo de la formación de profesores de literatura. En consecuencia, este estudio es una doble contribución: por un lado, agrega la literatura a los estudios de textos desde el sistema de VALORACIÓN en otras disciplinas. Por otro lado, ofrece un aporte a la formación de docentes de literatura al caracterizar su construcción de la dialogicidad. Como proyección, es posible realizar futuras investigaciones con un corpus creciente para consolidar y profundizar estos resultados.

**Palabras claves:** dialogicidad- VALORACIÓN- COMPROMISO- literatura- formación docente.

**Abstract:** The construction of the authorial voice in relation to other authors (dialogicity) is a challenge for writers of academic texts. Since literature is constructed through a dialogue among multiple texts, the complexities of dialogicity are increased. Literature teacher education students must express their position towards the concepts of the different authors referred in their texts. This paper studies discursive patterns in the construction of dialogic stances in the field of literature teacher education in the Uruguayan context. Methodologically, the article has a qualitative perspective through two case studies of texts written by students as evaluations in a teacher education course. The corpus is made of the two texts written by these students. This work is framed by Systemic Functional Linguistics, using the system of APPRAISAL focused on the semantic area of ENGAGEMENT, which enables the identification of statements that open or close the author's voice or other voices and their positioning towards the topics addressed. As a result, the study of the ENGAGEMENT categories and their lexicogrammatical realizations allowed us to characterize patterns that conform four stages: Presentation, Development, Profiling of author's voice, and Positioning. Likewise, it was detected a systematic use of mental and verbal processes that introduce the authors studied, though they conceal the students' voices. In this way, a meta-voice is constructed that consists of the authors saying what other authors are saying, to create a stance that responds to the demands of the academic task. In conclusion, this article constitutes a first step into how dialogic stances are constructed in the field of literature. Therefore, this study is a double contribution: on the one hand, it adds literature to the academic fields that have been studied from the system of APPRAISAL. On the other hand, it offers students of literature teacher education a characterization of how texts construct dialogicity in their discipline. As a projection, there is room to develop this work in future research with an increasing corpus to consolidate and deepen these results.

**Keywords:** dialogic stance- APPRAISAL- ENGAGEMENT- literature- teacher education.

## Introducción

Una forma de pensar la literatura es a partir de los diálogos que establecen los textos con otros textos: diálogos entre autores, lectores, teóricos y críticos. El estudio de la formación de docentes de literatura agrega, además, las voces de estudiantes y profesores. Parte del estudio de la literatura consiste en comprender esos diálogos y en crear nuevas conversaciones tanto a nivel de teoría literaria como de la teoría lingüístico-pedagógica. En la formación de estudiantes de letras y de profesores de literatura parece fundamental desarrollar una escritura capaz de poner en relación diversos textos, como son los de carácter crítico, teórico y literario. En esos textos se desarrollan conceptos y recursos lingüísticos para afinar las argumentaciones propias y dar cuenta de las ajenas.

En este trabajo se indaga la construcción de la voz autoral en textos escritos por estudiantes del profesorado de literatura en Uruguay. Se estudian textos producidos en la asignatura *Crítica Literaria* para una evaluación parcial y se busca identificar los recursos lingüísticos empleados por las estudiantes en la construcción de la dialogicidad. Esto implica relevar cómo las estudiantes refieren

conceptos de otros autores y los ponen en relación entre sí, como se ve al analizar la propuesta de escritura planteada por la docente en el marco del corpus trabajado.

El estudio de la construcción de la voz autoral y la dialogicidad se realiza desde el subsistema de COMPROMISO (Oteiza, 2021), categoría del sistema de VALORACIÓN (Martin y White, 2005) de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday y Matthiessen, 2014). Este subsistema ofrece herramientas conceptuales para identificar en qué medida las autoras abren su discurso a otras voces, si toman distancia de ellas, si las respaldan o las cuestionan. Por tanto, el objetivo de este artículo es: analizar los patrones discursivos en la construcción de la dialogicidad en los parciales escritos de 2 estudiantes de la asignatura de *Crítica Literaria* en el profesorado de Literatura del Uruguay desde el subsistema de COMPROMISO.

## *La escritura académica en la disciplina literaria*

El concepto de literatura y el tipo de conocimiento que la constituye sigue siendo un punto clave y de controversia entre los expertos. Lo mismo ocurre con las formas de comprender el rol de la escritura en la enseñanza de la literatura. Seguramente la escasez de estudios pedagógicos sobre el rol de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura no sea ajena a estas diferencias conceptuales. Es muy acotado aún el número de trabajos que exploran la escritura en la clase de literatura (Love 2006; y Morgan, 2008; Huisman, 2019; Rackley, 2021), y se constata que esta reflexión parece haber interesado más a los estudiosos que agregan la enseñanza de la lengua a este campo de conocimiento (Zayas 2012a, 2012b; González Berrío y Marcos Miguel, 2023; Ramírez-Peña et al, 2018). Por último, este número limitado de estudios contrasta con la abundancia de trabajos sobre la escritura académica en general (Hyland, 2005; Soto 2009, Carlino 2008, Moyano, 2017).

Entre los trabajos que indagan la escritura en la clase de literatura, hay tres que informan su análisis desde la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y que son relevantes de conocer en el marco de este artículo. El primero es el de Love (2006), quien estudia los recursos del sistema de VALORACIÓN de la LSF que usan estudiantes de los últimos años de educación secundaria. El trabajo muestra que estos estudiantes todavía no pueden apropiarse de posicionamientos interpersonales que requieren conocimiento de la construcción textual. En el segundo trabajo Macken-Horarik y Morgan (2008) describen las premisas de un curso de literatura de fin de educación secundaria y analizan las tareas de evaluación de la capacidad reflexiva de los estudiantes. Concluyen valorando la ambigüedad y la incertidumbre en la escritura de los estudiantes, pues sirve a los intereses democráticos. En tercer lugar, Rackley (2021) estudia los cursos de cuatro profesores universitarios de literatura en Estados Unidos para identificar cómo orientan la alfabetización literaria. El estudio concluye en que, para problematizar los marcos conceptuales y los enfoques especializados de la literatura es necesario tener una mirada clara sobre la conceptualización y la organización en los textos de expertos.

Desde un abordaje general de la escritura académica, Hyland (2005) pone la mirada en la interacción entre escritores y lectores en los textos, lo que lo lleva a concentrarse en la importancia del posicionamiento valorativo del escritor y en las formas en que eso condiciona el rol del lector. Hyland (2005) sugiere un modelo para mostrar cómo los escritores despliegan recursos lingüísticos para representarse a sí mismos, a sus posicionamientos y a sus lectores. En un contexto latinoamericano, Soto (2009) y Carlino (2008) se focalizan principalmente en el proceso de escritura académica universitaria en general. Destacamos el trabajo de Moyano (2017) que investiga la escritura académica desde la LSF, marco conceptual de este artículo.

Para finalizar con una mirada al contexto uruguayo, cabe mencionar, por un lado, los planes de estudio y, por otro, los trabajos reunidos en una publicación reciente sobre didáctica de la literatura. En el primer grupo, hay dos planes de estudios sobre la formación del profesorado en Uruguay: el vigente,

del Consejo de Formación en Educación (2023) y el proyecto del Consejo de Formación en Educación (2019). Ninguno de ellos aborda la escritura académica en sí misma ni plantea la escritura como instancia de consolidación del conocimiento disciplinar. El plan 2023 menciona la comunicación de la información, aunque no explicita los recursos semióticos necesarios para la comunicación de los conocimientos. Se mencionan “dispositivos” para evaluar los conocimientos adquiridos: “el ensayo, la monografía, el estudio y análisis de casos, la resolución de problemas abiertos, los proyectos de evaluación y extensión, los portafolios, las narrativas, entrevistas y los exámenes” (ANEP, 2019, p. 59). Esta enumeración tampoco considera el aprendizaje de la escritura. En síntesis, los programas de formación de docentes en Uruguay no describen los textos esperados ni su rol en la formación docente y sus complejidades. En cuanto a la publicación sobre Didáctica de la Literatura (Romiti y Simioni, 2022), de 15 capítulos escritos por profesores de literatura, ninguno trabaja sobre las características y complejidades de la escritura.

“Al comprender la organización funcional del lenguaje, estamos habilitados para explicar el éxito o el fracaso en el aprendizaje a través del lenguaje: cuándo ocurre una ruptura en la comunicación, por qué ocurre, y cómo superarla y prevenir que vuelva a suceder. También podemos ver hasta qué punto el problema reside en el estudiante y hasta qué punto reside en el lenguaje que se usa para enseñarle.” Halliday y Hasan (1978, p. 45)

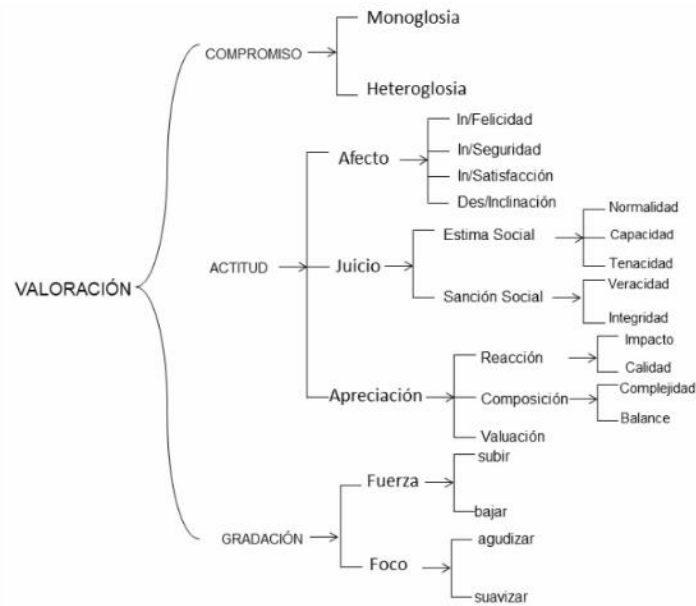
Es justamente por la relevancia de estos conceptos y por la carencia de estudios en torno al rol de la escritura en la formación de docentes de literatura que en este artículo se desarrolla un trabajo de análisis de los recursos lingüísticos empleados por estudiantes de literatura. Este trabajo se plantea, desde el marco de la LSF, en particular el subsistema de COMPROMISO del sistema de VALORACIÓN, generar conocimiento que docentes y estudiantes puedan usar en una enseñanza explícita de los textos que escriben los estudiantes de profesorado de literatura en la situación planteada anteriormente.

### *Lingüística Sistémico Funcional y el subsistema de COMPROMISO*

La LSF ofrece una serie de herramientas teórico-metodológicas productivas para los estudios del discurso en general y particularmente para los estudios de alfabetización. Algunas características de la teoría corresponden al vínculo entre el *contexto* y el discurso y su orientación hacia la *funcionalidad del lenguaje*, así como su interpretación del lenguaje como *sistema semiótico* (Halliday y Matthiessen, 2014). Estas características permiten relacionar lenguaje, contexto cultural y contexto de la enunciación lingüística. La dimensión funcional del lenguaje se expresa en la hipótesis metafuncional, que plantea que toda expresión lingüística está configurada por 3 funciones básicas: la metafunción ideacional (para representar la experiencia); la metafunción interpersonal (para la interacción y relaciones intersubjetivas); la metafunción textual (para organizar el significado en textos coherentes). En este artículo nos focalizaremos en la metafunción interpersonal a nivel del estrato semántico-discursivo a través del sistema de VALORACIÓN y en sus realizaciones lexicogramaticales.

El sistema de VALORACIÓN da cuenta de los recursos lingüísticos utilizados por escritores-hablaantes para expresar, negociar y exponer sus posicionamientos subjetivos (Martin y White, 2005). Este sistema se nutre de recursos lingüísticos específicos, como las proyecciones verbales y mentales, la modalidad y la concesión. Estos recursos se utilizan para dar cuenta de los posibles espacios de negociación que un determinado discurso ofrece (Martin y Rose, 2007; Martin, 2019). El sistema de VALORACIÓN se conforma por tres ámbitos semánticos: la ACTITUD, el COMPROMISO y la GRADACIÓN (Martin y White, 2005; Oteiza y Pinuer, 2019). A continuación, en la figura 1 se presenta el sistema completo.

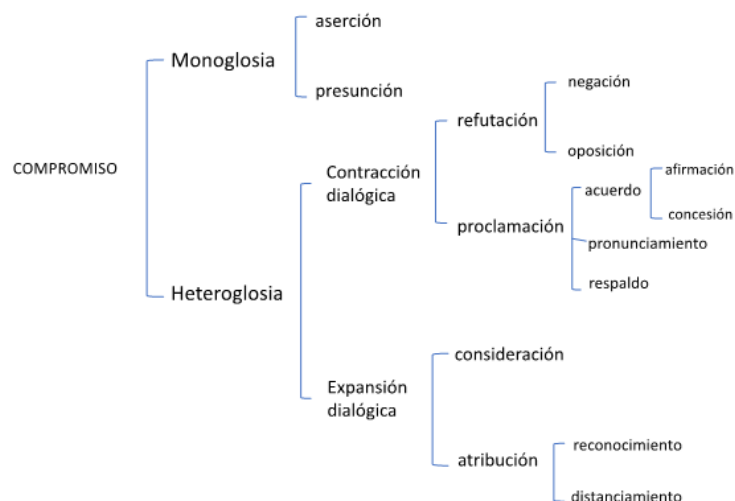
**Figura 1.** Sistema de VALORACIÓN (Martin y White, 2005) traducido por Oteiza y Pinuer (2019, p. 214)



En este artículo nos focalizaremos en el subsistema de COMPROMISO, que permite identificar los significados que construyen la dialogicidad en los textos. Esta perspectiva dialógica del lenguaje reconoce que, si bien el lenguaje siempre es dialógico, los autores tienen distintas formas para reconocer otros posicionamientos y valoraciones. Incluso en caso de reconocerlos, hay muchas formas de realizar esta apertura a otras voces.

El desarrollo teórico de las categorías de COMPROMISO en español (Oteiza 2021; Castro y Oteiza 2022; Oteiza 2023; Franzani et al. 2023, entre otros) ofrece definiciones y ejemplos que avanza en la comprensión de los recursos de los usuarios para construir su voz autoral. La Figura 2 presenta la red sistémica que despliega el subsistema de COMPROMISO en español según Oteiza (2021):

**Figura 2.** Sistema de COMPROMISO (adaptado de la traducción de Oteiza 2021)



A continuación, seguimos a Oteíza (2021) en la presentación de los conceptos básicos de los subsistemas y en la ejemplificación que los ilustra<sup>1</sup> según el subsistema de COMPROMISO y las distintas realizaciones lexicogramaticales.

Las primeras opciones del subsistema corresponden a la **monoglosia** y la **heteroglosia**. La monoglosia refiere a los significados que no reconocen otras voces fuera de la del autor. La heteroglosia reconoce posiciones alternativas. Dentro de los textos monoglósicos, se distinguen dos formas de no reconocer otras voces: la monoglosia por **aserción** y por **presunción**. La primera se realiza en español a través de un complejo clausular relacional; por ejemplo, “la vieja crítica es tradicionalista” (caso Mariela). La segunda recurre a una nominalización que encierra una valoración que no se negocia<sup>2</sup>.

La red de opciones de heteroglosia es más compleja. La primera opción es entre textos que restringen la heteroglosia (**contracción dialógica**) y textos que la amplían (**expansión dialógica**). La contracción dialógica implica la construcción de una comunalidad intermedia entre la comunalidad estrecha y la amplia (White, 2010) respecto al espacio de negociación de una determinada valoración. En el caso de la **refutación**, la voz textual se posiciona como contraria a otra, ya sea negándola u oponiéndose a ella, como en “Las lecturas no necesitarán exponerse en el trabajo” (instrucción de escritura, más adelante en este artículo), en donde la agencia, desplazada a la tercera persona plural (“las lecturas”), contribuye al significado impersonal de la negación y minimiza la posibilidad de desacuerdo.

La contracción dialógica sucede por **proclamación**, cuando la voz textual suprime o descarta posicionamientos alternativos a una proposición que aparece respaldada. Se puede proclamar como **acuerdo**, **pronunciamiento** o **respaldo**, opciones en las que ciertas posiciones reconocen ideas opuestas o diferentes. Un pronunciamento implícito sucede en el ejemplo 18: “es en este sentido que [la labor del crítico según Starobinsky] *se opone* a las palabras de Arana ...” en donde un elemento de la cláusula (Martin y White 2005, p. 132), el proceso mental, construye al lector en acuerdo con la posición autoral, que se presenta de una manera ‘objetiva’.

En el caso de **expansión dialógica**, las opciones son por **consideración** o por **atribución**. En la **consideración** la voz autoral representa una proposición como una más entre varias posibles: por eso se dice que se **consideran** o se incluyen estas alternativas dialógicas. La consideración se relaciona con la modalidad de probabilidad y con algunas metáforas interpersonales. El hablante valora el grado de probabilidad a través de auxiliares modales, de adjuntos modales (*es posible que, es probable que*), a través de circunstancias como *en mi opinión* o de proyecciones de procesos mentales como *sospecho, pienso, creo, estoy convencido, dudo*. También se incluyen postulados evidencia / apariencia, como *parece que, aparentemente, la investigación sugiere que*. Los casos de **consideración** pueden vincularse con la amabilidad para plantear opiniones discrepantes o temas controversiales (Martin y White, 2005).

<sup>1</sup> En la medida de lo posible, se reemplazan los ejemplos de Oteíza (2021) por ejemplos del corpus de este artículo.

<sup>2</sup> Oteíza (2021) propone el ejemplo: “El *problema* fundamental en el caso de los indígenas chilenos era su falta de hábito de convivir en un semejante régimen de producción.” (p. 806), en donde la nominalización “problema fundamental” asume que los lectores acuerdan en que los indígenas chilenos tienen un problema fundamental sin abrir paso a otras consideraciones sobre cuál es ese problema.

Por último, la **atribución** plantea en forma explícita un autor externo como responsable de una proposición. La diferencia entre la **atribución** y la **consideración** es que en esta última las valoraciones explicitan la voz autoral mientras que en la **atribución** las valoraciones se presentan directamente como una voz externa. En el caso de **atribución** por **reconocimiento**, se incluye explícitamente otra voz en el discurso sin indicar cuál es el posicionamiento del autor. Suelen realizar esta opción los verbos que reportan discurso en forma indirecta, los procesos mentales atribuidos a sujetos identificados y algunas circunstancias tales como las de ángulo (*según...*, *en opinión de...*). La atribución con **distanciamiento** sucede cuando la voz autoral hace explícito su posicionamiento y se distancia de la voz externa.

Las abundantes investigaciones sobre alfabetización en diversos campos disciplinares, particularmente en la historia (Oteíza, 2021; Castro y Oteíza 2022; Oteíza 2023; Franzani et al. 2023), permiten refinar el análisis y hacerlo aplicable a otros campos disciplinares. Por el contrario, en el caso de los estudios literarios, la escasez de estudios desde el sistema de VALORACIÓN implica que es necesario hacer un relevamiento preliminar, acotado en este caso por la especificidad de la propuesta de análisis. En consecuencia, son las investigaciones, sobre todo en el campo de la historia, las que otorgan el punto de partida para este trabajo sobre la dialogicidad en textos de estudio de la literatura. Se busca de este modo complementar y contribuir al análisis desde el sistema de VALORACIÓN y a la alfabetización en el campo docente de literatura. En este artículo, el corpus corresponde a la evaluación parcial en una asignatura del profesorado de literatura. A continuación, se presentan mayores detalles en la sección de metodología.

## Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo y consiste en un estudio de casos múltiples (Flick, 2015).

### *Participantes*

Las participantes son estudiantes de un instituto de formación docente público en la especialidad de literatura en Uruguay. Estas estudiantes se forman para desempeñarse como profesoras de literatura en educación media/secundaria y se encuentran en el tercer año de cuatro que incluye la carrera.

### *Corpus*

El corpus está conformado por evaluaciones parciales en la asignatura Crítica Literaria. Se analizaron dos parciales en los que los estudiantes responden a la primera de dos propuestas de escritura de la profesora del curso. La selección de los dos parciales obedece a que en ambos se eligen el mismo texto del periódico *El País* de Madrid: es el texto de Marie Arana, quien es presentada en el texto como “escritora, exdirectora literaria del desaparecido World Book, de *The Washington Post*, y su actual escritora principal (Estados Unidos)”. La instrucción de trabajo que ofrece la docente (ver Anexo A) demanda escribir tres textos a partir de un artículo publicado en *El País* de Madrid, que reúne 22 escritos breves de diversos críticos literarios con distintas posiciones teóricas sobre el tema.

### *Análisis de los datos*

La tarea consiste en analizar, en la opinión del texto crítico elegido de *El País*, “la presencia explícita o implícita de los postulados teóricos sobre el problema de la crítica” literaria propuesta por alguno de seis autores trabajados en el curso de Crítica literaria. En las dos respuestas estudiadas, cada estudiante relaciona el texto de Marie Arana con dos perspectivas teóricas: Patricia toma a Eagleton y a Steiner; Mariela a Barthes y Starobinski. Naturalmente, las autoras deben poner en diálogo a Arana con otros dos autores y posicionarse con relación a ellos. Esto significa que la voz de la estudiante puede tener una presencia más o menos explícita, puede negar o refrendar los conceptos

de los textos analizados, puede reconocer los conceptos con mayor o menor distancia, de modo tal de construir su propio posicionamiento sobre el tema. Para eso los textos de las estudiantes se analizan desde el subsistema de COMPROMISO en el sistema de VALORACIÓN.

Con el fin de alcanzar el objetivo de analizar los patrones discursivos en la construcción de los posicionamientos en textos escritos por estudiantes de profesorado de literatura en una evaluación parcial del curso de Crítica Literaria, se procesaron los datos a través de una matriz de análisis diseñada para trabajar específicamente el subsistema de COMPROMISO. En esta matriz se van identificando enunciados del texto analizado, se los va distribuyendo en los espacios indicados según los participantes y se agrega la identificación de las elecciones lexicogramaticales que realizan cada categoría discursivo-semántica. El análisis se organiza siguiendo el desarrollo de los textos estudiados.

En la tabla 1 se presenta un ejemplo en el caso de la participante 1 en donde se indica un enunciado y se le agrega la codificación con la opción más **delicada** del subsistema activado.

**Tabla 1.** Matriz de análisis COMPROMISO

| Ej. X:                                                                                                                          |                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| El trayecto atraviesa distintas etapas pero todo crítico <b>debería partir, según él</b> , de una primera “lectura ingenua” ... |                                               |
| Clasificación a nivel discursivo semántico                                                                                      | Realización a nivel léxicogramatical          |
| Heteroglosia, Expansión Dialógica, Consideración                                                                                | Modalización (obligación) de proceso material |

## Resultados y discusión

En esta sección distinguimos cuatro etapas: en primer lugar, nos referimos a la instrucción propuesta para el trabajo de evaluación parcial que plantea la docente del curso (Anexo A); en segundo lugar, al texto de *El País de Madrid* que actúa como disparador de las dos respuestas analizadas, que consignamos; en tercer lugar, ofrecemos los dos casos: los dos textos de las estudiantes con las cláusulas numeradas; en cuarto lugar, presentamos nuestro análisis. Este consiste en la caracterización de los posicionamientos de la voz autoral en relación con otras voces en cada texto a través de la matriz de análisis que proponemos.

La instrucción de trabajo solicita a las estudiantes que escriban tres textos, cada uno basado en una opinión diferente de la nota de *El País de Madrid*. Deben analizar la presencia de conceptos sobre la crítica literaria estudiados en alguno de los seis autores trabajados en profundidad en el curso, aunque no se les pide que presenten los conceptos teóricos elegidos. Si bien se puede afirmar que la tarea de elaboración de “un discurso propio que integre los conocimientos adquiridos” (ver instrucción en Anexo A) implica una lectura crítica, en la cual los estudiantes discernan conceptos y argumentos claves de cada texto, la instrucción no requiere explícitamente un posicionamiento crítico por parte de las estudiantes con respecto a los textos. Asimismo, cada texto está acotado a 300 - 350 palabras.

Los dos textos aquí analizados relacionan la opinión sobre el rol del crítico de *El País de Madrid* de Marie Arana con autores trabajados en clases. A continuación, se transcribe el texto de Arana para permitir mayor comprensión de los conceptos planteados por las estudiantes:

“El crítico literario es un guardián cultural, un juez que ha leído mucho, conoce el canon literario y posee una amplia variedad de experiencias con muchos géneros. Nuestro trabajo consiste en actuar como lectores serios. Nuestro objetivo debería ser el de ubicar un libro, juzgarlo con la perspectiva de una larga tradición literaria. Somos informadores, educadores y animadores, todo en uno. Deberíamos ser concienzudos, interesantes, reflexivos. Es sobre nuestros hombros donde se sostiene la cultura del libro. Somos la conexión entre los escritores serios y los lectores serios. De nosotros depende que esa conexión siga siendo fuerte, esencial y vibrante.” (Manrique Sabogal, 2011)

Vista la instrucción y el texto disparador, seguidamente presentamos la respuesta completa del Caso Patricia seguida de nuestro análisis y posteriormente lo mismo con la respuesta de Mariela. La numeración de los enunciados permite ordenar el análisis realizado: en una primera línea, a nivel discursivo semántico, con las categorías del subsistema de COMPROMISO, mientras que en una segunda línea se pone en relación con su realización lexicogramatical.

### *Caso Patricia*

En su texto, Patricia comienza en el ejemplo 1 por establecer que los dos autores que conecta con los conceptos de Arana son Eagleton y Steiner. El texto se organiza en tres partes. En la primera, que incluye los ejemplos 2 y 3, se refieren los conceptos de Eagleton que la estudiante relaciona con los de Arana. En la segunda (ejemplos 4 y 5), se resumen las opiniones de Arana vinculadas a Eagleton. En la tercera (ejemplos 6 y 7) se sintetizan los puntos de vista de Steiner y se plantea sus conceptos afines con Arana. Seguidamente, se transcribe la respuesta de Patricia, con las cláusulas numeradas como referencia de los ejemplos analizados:

“1. Esta opinión tiene características en común con los postulados de Eagleton y Steiner respecto a la figura del crítico. 2. Según Eagleton la función del crítico fue la de un guardián del gusto, de lo cultural, aquel sabio mediador del conocimiento que tenía como deber el comunicar un saber que los demás no tenían (1999: 26). 3. En determinado momento, Eagleton menciona que el mercado libre es el del discurso cultural siempre que esté dentro de ciertas «regulaciones normativas» y que el papel del crítico es de administrar esas normas por las cuales se mueve el intercambio del discurso (1999: 18), a modo de crítico como un juez que dicta las normas en las que se debe hablar (1999: 24). 4. Es posible ver que esas afirmaciones que hace respecto a la historia de los críticos y cómo él los define (jueces, guardianes...) están representados en el ideal de Arana cuando afirma cuáles son las tareas del crítico respecto a la cultura y las obras, en tanto sus afirmaciones hacen una enumeración de todo lo que ella explica que debe de ser un crítico al día de hoy. 5. Posiciona al crítico como una figura enaltecida y «deificada» al decir que debe ser un guardián de la cultura, un lector que conoce del canon, con enorme trayectoria literaria, etcétera.

6. Steiner, por otro lado, cuando hace la diferenciación entre crítico y lector, menciona la idea del crítico con una función didáctica a través de una visión organizadora que tiene que ver con los juicios que el crítico hace (1984: 74). 7. Este postulado no solo se acerca al pensamiento de Arana porque en su opinión esté la palabra «educadores», sino porque la idea general de ella es que el crítico es una persona que conecta la cultura y a los escritores con los lectores, por lo tanto, hay una cierta función didáctica que organiza, clasifica, compara,

objetiviza, lo mismo que plantea Steiner. *Didáctica* en el sentido de señalar qué leer y qué no, de orientar de manera objetiva cuáles textos han de ser leídos, etcétera.”

Los dos primeros ejemplos, que corresponden con las dos primeras cláusulas, presentan el tema y enmarcan el posterior desarrollo, que introduce a los autores para poner en discusión.

#### Ej.1. Enunciado 1

Esta opinión **tiene** características en común con ...

|                               |                                            |
|-------------------------------|--------------------------------------------|
| Nivel discursivo<br>semántico | Nivel léxicogramatical                     |
| Monoglosia por aserción       | Cláusula declarativa de proceso relacional |

#### Ej.2. Enunciado 2

**Según Eagleton** la función del crítico **fue** la de un guardián del gusto...

|                                             |                                                   |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Nivel discursivo semántico                  | Nivel léxicogramatical                            |
| Heteroglosia, reconocimiento<br>atribución: | Circunstancia de ángulo ( <i>Según Eagleton</i> ) |

El primer ejemplo plantea la relación conceptual entre Arana, Eagleton y Steiner a través de una monoglosia instanciada como proceso relacional que inicia el texto con una afirmación contundente, sin matices. Este posicionamiento inicial que no admite otras perspectivas se revierte en el segundo ejemplo a través de una heteroglosia por atribución de reconocimiento, realizada por medio de una circunstancia de ángulo: *según Eagleton*. Este procedimiento evidencia un proceso de apertura del discurso al posicionar una voz externa que expande heteroglóticamente el discurso.

En los ejemplos 3 y 4 se aprecia otro movimiento de expansión que suma al reconocimiento anterior y luego aporta la primera aproximación a la voz de la estudiante.

### Ej.3. Enunciado 3

En determinado momento, **Eagleton menciona** que el mercado libre ...

|                                             |                        |
|---------------------------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico                  | Nivel léxicogramatical |
| Heteroglosia, atribución:<br>reconocimiento | Proceso verbal         |

### Ej.4. Enunciado 4

**Es posible ver** que esas afirmaciones que hace ...

|                                                                |                            |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Nivel discursivo semántico                                     | Nivel léxicogramatical     |
| Heteroglosia: consideración (probabilidad media, Oteiza, 2023) | Adjunto modal (es posible) |

En el ejemplo 3 nuevamente se presenta a Eagleton a través de una heteroglosia de reconocimiento realizada por un proceso verbal, *Eagleton menciona*, que incluye una cita textual del autor. Se trata de reconocimiento precisamente porque la estudiante refiere la voz de Eagleton pero no explicita su propio posicionamiento. Sin embargo, en el ejemplo 4 se insinúa un matiz en la voz autoral a través de la modalización *es posible ver*, que constituye una heteroglosia de expansión dialógica por consideración, que abre el discurso a interpretaciones diferentes de la de la estudiante.

Sin embargo, en los dos ejemplos siguientes se vuelve a la expansión dialógica por reconocimiento cuya predominancia en el texto construye una dialogicidad que permite que la voz de la estudiante permanezca ausente durante buena parte del texto.

## Ej.5. Enunciado 5

[Arana] **Posiciona** al crítico como una figura enaltecida ...

|                                             |                        |
|---------------------------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico                  | Nivel léxicogramatical |
| Heteroglosia, atribución:<br>reconocimiento | Proceso mental         |

En el ejemplo 5 el posicionamiento como heteroglosia de reconocimiento es realizado por un proceso mental (*posiciona*) atribuido a Arana. Si bien se trata de una interpretación de la estudiante, su voz sigue silenciada y da paso únicamente a la opinión de Arana. De esta forma, se establece una dialogicidad de manera menos protagónica, lo cual es frecuente en el discurso académico. Esta situación se continúa en el próximo ejemplo:

## Ej.6. Enunciado 6

**Steiner**, por otro lado, cuando hace la diferenciación entre crítico y lector, **menciona** la idea del crítico ...

|                                          |                        |
|------------------------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico               | Nivel léxicogramatical |
| Heteroglosia, atribución: reconocimiento | Proceso verbal         |

En este ejemplo se introduce al segundo autor del curso que debía incluirse en la respuesta, Steiner, y se presenta la distinción que este propone entre los conceptos de “crítico y lector”. La voz de Steiner es traída a través del proceso verbal “menciona”, que constituye otra heteroglosia de atribución por reconocimiento. La estudiante contrapone los conceptos de Steiner con los de Arana con la locución “por otro lado”, que perfila su voz propia y constituye la primera etapa del cierre del texto. La voz de la estudiante se vuelve a escuchar en el cierre del texto, como muestra el ejemplo 7:

### Ej.7. Enunciado 7

Este postulado **no solo** se acerca al pensamiento de Arana **porque ... sino porque...**

|                                                            |                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nivel discursivo semántico                                 | Nivel léxicogramatical                                                                                                    |
| Heteroglosia, contracción dialógica, refutación: oposición | cláusula compleja adversativa ( <i>sino</i> ) que contrasta dos cláusulas complejas causales ( <i>porque</i> ), paralelas |

En este ejemplo podemos apreciar la operación que realiza la estudiante al sintetizar la posición de estos dos autores y presentar su propio punto de vista a través de una contracción dialógica. Este punto de vista se construye en varios recursos lexicogramaticales. En primer lugar, se presenta el tema de discusión que corresponde al “postulado”, el cual se abre con una contracción dialógica de refutación que se despliega en una cláusula compleja adversativa introducida por la conjunción “sino” que contrasta dos cláusulas complejas causales (*porque*) paralelas.

En conclusión, la estudiante comienza su texto con un posicionamiento cerrado con una baja dialogicidad donde establece los puntos en común entre la opinión de los autores involucrados, para luego ir expandiendo poco a poco el texto, silenciando su voz y haciendo dialogar a los autores según la instrucción de la tarea. Por último, la estudiante vuelve a tomar su voz para, a través de la creación de una contra expectativa, cerrar el texto. A continuación, en la *tabla 1* podemos apreciar las etapas en las cuales la estudiante incrementa la dialogicidad de su discurso y se posiciona incipientemente como autora:

**Tabla 2.** Patrones de dialogicidad caso Patricia

| <i><b>Etapas</b></i>           | <i><b>Definición</b></i>                                                                                                                                                                               | <i><b>Ejemplo</b></i>                                                                                                                                                                              | <i><b>Sistema activado</b></i>                          |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Presentación                   | enuncia el tema a través de cláusula declarativa.                                                                                                                                                      | “Esta opinión <b>tiene</b> características en común con los postulados de Eagleton y Steiner respecto a la figura del crítico.” (Ej. 1)                                                            | monoglosia                                              |
| Desarrollo                     | desarrolla el tema en discusión, posicionamiento de los autores sobre el “crítico”. Esto se realiza a través de la voz de autores externos explícitamente reconocidos en procesos verbales (X dijo...) | “ <b>Según Eagleton</b> la función del crítico <b>fue...</b> ”<br><br>Ejemplos 2,3, 5, 6.                                                                                                          | heteroglosia,<br>expansión dialógica:<br>reconocimiento |
| Perfilamiento de la voz propia | modalización de la estudiante que concede espacios de discrepancia                                                                                                                                     | “ <b>Es posible ver</b> que esas afirmaciones”<br><br>Ejemplo 4                                                                                                                                    | heteroglosia,<br>expansión dialógica:<br>consideración  |
| Posicionamiento                | da cuenta de su punto de vista a través de la voz de otros                                                                                                                                             | Este postulado <b>no solo</b> se acerca al pensamiento de Arana <b>porque</b> en su opinión esté la palabra «educadores», <b>sino porque</b> la idea general de ella <b>es...</b><br><br>Ejemplo 7 | heteroglosia,<br>contracción dialógica:<br>refutación   |

En esta tabla, al mirar los sistemas del COMPROMISO que se activan, podemos apreciar que la estudiante construye la dialogicidad a través de un inicio monoglósico, una predominancia de la expansión dialógica de reconocimiento en el desarrollo, donde solo se escuchan las voces de los autores y nunca la de la estudiante. Solo aparece un matiz en la expansión dialógica de consideración, donde lo “posible” da lugar a distintas opiniones, que se retoma en una contracción dialógica final que otorga voz a la estudiante. Este movimiento se puede graficar en un ciclo de: monoglosia, expansión dialógica, contracción dialógica. Este proceso se destaca por el posicionamiento final de la estudiante, en donde si bien no expresa abiertamente “esto pienso yo”, construye su voz como

autora a través de las voces de otros que se escuchan a través de ella. A esta superposición de unas voces sobre otras la denominamos **metavoces**.

### Caso Mariela

Con la misma estructuración del caso anterior, se presenta, en primer lugar, la respuesta completa de Mariela y, posteriormente, el análisis según el sistema de COMPROMISO y las realizaciones lexicogramaticales de las diferentes clasificaciones del texto segmentado en enunciados. Mariela comienza por definir el concepto fundamental que plantea Arana (ejemplo 8). A partir de allí el texto se organiza en dos partes. En la primera, ejemplos 9 a 14, se refiere la conexión de la perspectiva de Arana con los conceptos de Barthes. En la segunda, se plantean los conceptos de Starobinski y se ponen en relación con Arana (ejemplos 15 a 18). El siguiente es el texto de Mariela, con los enunciados numerados a partir del 8, continuando la numeración del texto de Patricia:

“8. Arana presenta desde el comienzo al crítico literario como guardián y juez cultural. 9. En este sentido, su postura puede vincularse estrechamente con el planteamiento de Roland Barthes en su texto “Crítica y verdad”. 10. Barthes plantea la idea de una “vieja crítica” en contraposición a una “nueva crítica” que replantee su lugar y función. 11. A partir del concepto de un “Estado literario” sostiene que la vieja crítica es la “policía” encargada de disciplinar a su criterio y determinar el deber ser de las obras en función de sus intereses. 12. La vieja crítica es tradicionalista y 13. es por eso que el comentario de Arana se conjuga con este punto de vista al ser conservador, dejando poco espacio para lo nuevo o lo diferente. 14. El crítico literario como “guardián cultural” y “juez” tal como lo plantea Arana solo se encarga de mantener un canon tradicional a partir de la figura de un crítico como un sabio elevado sobre los demás, acreditando a estos el deber de sostener la cultura literaria, distinguiéndose incluso como “lectores serios”.

15. Por otro lado, Starobinsky en su obra “La relación crítica” argumenta sobre el “trayecto crítico” como aquel que establece la relación entre la obra y el crítico. 16. El trayecto atraviesa distintas etapas pero todo crítico debería partir, según él, de una primera “lectura ingenua” como primer paso fundamental de su trabajo. 17. Es decir, que el primer acercamiento del crítico hacia la obra literaria, debe ser una mirada “libre de toda construcción sistemática” y 18. es en este sentido que se opone a las palabras de Arana donde el crítico en su rol de “lector serio” parte de una “larga tradición” canónica, a la hora de “juzgar” y “ubicar” el texto en cuestión en el lugar que se pretenda.”

El análisis enunciado por enunciado comienza con los ejemplos 8 y 9:

#### Ej.8. Enunciado 8

Arana **presenta** desde el comienzo ...

|                                                               |                        |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico                                    | Nivel léxicogramatical |
| Heteroglosia, expansión dialógica; atribución; reconocimiento | Proceso verbal         |

## Ej.9. Enunciado 9

En este sentido, su postura **puede vincularse estrechamente** con ...

|                                                  |                                                               |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Nivel discursivo semántico                       | Nivel léxicogramatical                                        |
| Heteroglosia, expansión dialógica, consideración | Perífrasis verbal de proceso mental modalizado (probabilidad) |

El ejemplo 8 comienza el discurso con una heteroglosia de expansión dialógica por reconocimiento, en donde se explicita la opinión de Arana a través del proceso verbal *presenta* que proyecta su concepto de crítico literario sin darle cabida a la voz de la estudiante. Sin embargo, en el ejemplo 9, se relaciona el posicionamiento de Arana con el de uno de los autores estudiados en el curso a través de una expansión dialógica por consideración realizada a través de un proceso relacional cuya modalización insinúa la voz de la estudiante. La voz autoral se construye como propositiva de una relación entre otras posibles que no se nombran. Sin embargo, esa apertura a otras opiniones posibles disminuye con el adverbio “estrechamente”, que nos habla de un vínculo fuerte y cercano y por lo tanto menos discutible para la voz autoral. El segundo autor presentado en este ejemplo, Ronald Barthes, es desarrollado en los dos ejemplos siguientes:

## Ej.10. Enunciado 10

Barthes **plantea** la idea de una “*vieja crítica*” ...

|                                                               |                        |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico                                    | Nivel léxicogramatical |
| Heteroglosia, expansión dialógica; atribución; reconocimiento | Procesos verbales      |

## Ej.11. Enunciado 11

A partir del concepto de un “*Estado literario*” **sostiene que** la *vieja crítica* ...

|                                                               |                        |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico                                    | Nivel léxicogramatical |
| Heteroglosia, expansión dialógica; atribución; reconocimiento | Procesos verbales      |

Podemos apreciar cómo, en el ejemplo 10, se instancia a través de un proceso verbal una heteroglosia por reconocimiento, en donde se expresa explícitamente la voz de Roland Barthes respecto a los conceptos de *vieja* y *nueva* crítica, que argumenta la vinculación entre este autor y Arana propuesta en el ejemplo 9 y que mantiene oculto el posicionamiento de la estudiante. La misma situación ocurre en el ejemplo 11 en donde se consolida el posicionamiento de Barthes a través de una atribución por reconocimiento realizada por el proceso verbal *sostiene* y permanece silenciada la voz de la estudiante. Cabe mencionar que, si bien la cláusula principal es heteroglósica (“A partir del concepto de un “*Estado literario*” sostiene que...”), el enunciado proyectado por el proceso verbal, esto es, lo sostenido, es un caso de monoglosia (*la vieja crítica es la “policía” ...*) realizado por un proceso relacional que es el proceso principal en los dos enunciados siguientes.

#### Ej.12. Enunciado 12

La vieja crítica **es** tradicionalista.

|                            |                                         |
|----------------------------|-----------------------------------------|
| Nivel discursivo semántico | Nivel léxicogramatical                  |
| Monoglosia                 | Cláusula declarativa proceso relacional |

#### Ej.13. Enunciado 13

y **es** por eso que el comentario de Arana se conjuga con este punto de vista al ser conservador, dejando poco espacio para lo nuevo o diferente.

|                            |                        |
|----------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico | Nivel léxicogramatical |
| Monoglosia                 | Proceso relacional     |

La monoglosia del ejemplo 12 implícitamente recupera, del ejemplo 11, la voz externa de Barthes, que declara categóricamente un posicionamiento a través de un proceso relacional. Sin embargo, en este ejemplo el texto de la estudiante se apropia de ese enunciado, posicionamiento que se continúa en el ejemplo 13. La monoglosia del ejemplo 13, también realizada por un proceso relacional, retoma la declaración drástica del ejemplo 12 como causa de la relación que la estudiante establece entre Barthes y Arana. Sin embargo, la estructura clausular tematiza la causalidad y desplaza la cláusula en la que la estudiante se posiciona en una heteroglosia contractiva por pronunciamiento, en donde determina que “Arana se conjuga con [el] punto de vista [de Barthes, quien sostiene que la vieja crítica es la policía de la interpretación de las obras]”, y luego atenúa aún más su posicionamiento al recurrir a un verbo en infinitivo y otro en gerundio, que le permiten evitar ponerse en el lugar de sujeto de las valoraciones: los conceptos de Arana, al igual que lo que los de la vieja crítica de Barthes, son “conservadores” y dejan “poco espacio para lo nuevo o lo diferente”. En síntesis, los ejemplos 12 y 13 son afirmaciones que no admiten o limitan posicionamientos alternativos.

Esta combinación entre las relaciones que establece la estudiante y los conceptos de los críticos se ve claramente en el ejemplo 14, en donde el pensamiento de Arana aparece como una heteroglosia de

expansión dialógica por reconocimiento a través de una cláusula incrustada que refiere un posicionamiento de Arana a través de un proceso verbal:

#### Ej.14. Enunciado 14

El crítico literario como “guardián cultural” y “juez” **tal como lo plantea Arana**, solo se encarga de mantener ...

|                                                                                              |                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Nivel discursivo semántico                                                                   | Nivel léxicogramatical                |
| “Tal como lo plantea Arana”<br>Heteroglosia, expansión dialógica; atribución; reconocimiento | Proceso verbal en cláusula comentario |

En este ejemplo continúa el diálogo que establece la estudiante entre Arana y Barthes. Este proceso de diálogo se ejerce a través de procesos mentales y verbales y comenzó en el ejemplo 13, con el proceso mental *el comentario de Arana se conjuga con* y se continúa en el 14: *como lo plantea Arana* (proceso verbal). Si bien el proceso principal de la cláusula es material (*se encarga*), es la cláusula comentario la que atribuye el posicionamiento a Arana en una expansión dialógica por reconocimiento.

En el segundo párrafo se agrega el segundo autor y la estudiante comienza a consolidar su posicionamiento, como lo vemos en los ejemplos 15 y 16:

#### Ej.15. Enunciado 15

Por otro lado, Starobinsky en su obra “La relación crítica” **argumenta sobre** el “trayecto crítico” ...

|                                                               |                        |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico                                    | Nivel léxicogramatical |
| Heteroglosia, expansión dialógica; atribución; reconocimiento | procesos verbales      |

**Ej.16. Enunciado 16**

El trayecto atraviesa distintas etapas pero todo crítico **debería partir, según él**, de una primera “lectura ingenua” ...

|                                                  |                                               |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Nivel discursivo semántico                       | Nivel léxicogramatical                        |
| Heteroglosia, Expansión Dialógica, Consideración | Modalización (obligación) de proceso material |

En primer lugar, en el ejemplo 15 el texto retoma a la expansión dialógica por reconocimiento al introducir a Starobinsky en forma explícita, incluyendo sus palabras, a través del proceso verbal *argumenta*. Por otro lado, en el ejemplo 16, podemos apreciar el desarrollo de la idea que previamente se citó de Starobinsky, en donde se instancia una heteroglosia de consideración al modalizar la posición del autor respecto la acción de la crítica literaria a través de *debería partir*. Sin embargo, esta apertura hacia una voz discrepante que genera la expansión dialógica por consideración se cierra con la circunstancia de ángulo *según él* [*Starobinski*], que inclinaría la heteroglosia hacia la atribución por reconocimiento.

En los últimos dos ejemplos la estudiante retoma el perfilamiento de la voz propia y comienza a presentar un posicionamiento final:

**Ej.17. Enunciado 17**

Es decir, que el primer acercamiento del crítico hacia la obra literaria, **debe ser** una mirada ...

|                                                  |                                                   |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Nivel discursivo semántico                       | Nivel léxicogramatical                            |
| Heteroglosia, expansión dialógica, consideración | Modalización de obligación del proceso relacional |

**Ej.18. Enunciado 18**

es en este sentido que [Starobinsky] **se opone** a las palabras de Arana

|                                                                    |                        |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Nivel discursivo semántico                                         | Nivel léxicogramatical |
| Heteroglosia, contracción dialógica; proclamación, pronunciamiento | Proceso mental         |

En el ejemplo 17 se presenta el punto de vista del autor Starobinsky a través de un verbo modal que abre la dialogicidad del discurso, pues al marcar la obligación la voz autoral reconoce una alternativa: *debe ser una mirada*. Esta modalización de obligación resulta así menos heteroglósica que la de probabilidad: *puede* (ejemplo 9), que inicia en este texto el perfilamiento de la voz autoral. Por otro lado, en el ejemplo 18 se da cuenta de una contraexpectativa y es la voz de la estudiante la que construye una relación de oposición entre Starobinsky y Arana basada en lo expresado anteriormente (15, 16, 17). El contraste entre los dos críticos: Starobinsky *se opone a* Arana, constituye una contracción dialógica de proclamación. Se trata de un pronunciamiento implícito, pues el proceso mental construye al lector como alineado con la posición autoral, que se presenta de una manera ‘objetiva’ e implícita. La primera cláusula de este complejo, que contiene un proceso relacional, es un elemento de la metafunción textual (tematización de la causalidad) que enfatiza el contraste referido.

Finalmente, y a modo de síntesis, se presenta en la tabla 2 las etapas que presenta la estudiante que escribe su respuesta en este parcial:

**Tabla 3.** Patrones de dialogicidad caso Mariela

| <i><b>Etapas</b></i>           | <i><b>Definición</b></i>                                                                                                                                                       | <i><b>Ejemplo</b></i>                                                                                                                                                    | <i><b>Sistema activado</b></i>                             |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Presentación                   | enuncia el tema a través de cláusula declarativa                                                                                                                               |                                                                                                                                                                          |                                                            |
| Desarrollo                     | e inicia el desarrollo del tema en discusión, posicionamiento de los autores sobre el “crítico”. Esto se realiza a través de la voz del autor en procesos verbales (X dijo...) | “Arana <b>presenta</b> desde el comienzo al crítico literario como guardián y juez cultural”<br><br>(Ejemplos 8, 10, 11, 12 <sup>3</sup> , 13 <sup>4</sup> , 14, 15, 16) | heteroglosia,<br>expansión<br>dialógica:<br>reconocimiento |
| Perfilamiento de la voz propia | modalización de la estudiante que concede espacios de discrepancia                                                                                                             | “En este sentido, su postura <b>puede vincularse estrechamente</b> con el planteamiento de Roland Barthes en su texto “ <i>Crítica y verdad</i> ”.”<br><br>(Ejemplo 9)   | heteroglosia,<br>expansión<br>dialógica:<br>consideración  |

<sup>3</sup> Monoglosia de la voz de los autores analizados.

<sup>4</sup> Con las salvedades de las opciones que atenúan la expresión de la voz autoral.

|                 |                                                            |                                                                                                         |                                                                    |
|-----------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Posicionamiento | da cuenta de su punto de vista a través de la voz de otros | “es en este sentido que [Starobinsky] <b>se opone</b> a las palabras de Arana”<br><br>(Ejemplos 17, 18) | heteroglosia, contracción dialógica: proclamación: pronunciamiento |
|-----------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|

En esta tabla podemos apreciar cómo la estudiante segmenta en etapas la respuesta que estructura según las instrucciones de su profesora. Cabe destacar que se cumplen las mismas etapas del caso de la estudiante anterior; sin embargo, se instancian de forma diferente. En el caso de la primera estudiante, Patricia, se comienza con un pulso contractivo a través de una cláusula declarativa monoglósica, mientras que, en el caso de la segunda estudiante, Mariela, se comienza de inmediato expansivamente con una heteroglosia de reconocimiento. Cabe destacar también que, esta segunda estudiante (Mariela) abre el discurso y modaliza su posicionamiento a través de los autores que pone en discusión, para finalmente cerrar su texto al igual que su compañera, Patricia, quien a través de una refutación explícita evidencia cuál es la coincidencia conceptual entre dos autores.

## Conclusiones

En conclusión, es posible apreciar algunos patrones sobre el modo en el cual las estudiantes estructuran su discurso para dar cuenta de un posicionamiento personal a través del uso de voces externas que corresponden a los autores presentados por su profesora. Patricia comienza con un posicionamiento cerrado con baja dialogicidad que poco a poco se va expandiendo hasta que finalmente, se explicita una posición sobre los autores. Mariela plantea y desarrolla sus ideas con una heteroglosia expansiva por reconocimiento, salvo ocasionales matices monoglósicos (12) o contractivos (13) para luego posicionar su voz con respecto a los autores. Hemos descrito este proceso como etapas de: Presentación; Desarrollo; Perfilamiento de la voz propia; Posicionamiento.

El desarrollo de las dos respuestas se realiza sobre la base de expansiones dialógicas de atribución y reconocimiento, las que hacen mención explícita a los autores que deben relacionarse y no incluyen la voz de las estudiantes. Esta apertura del discurso propio a otras voces cumple con el propósito de la evaluación tal como se solicita en la instrucción: “poner en relación conceptos de tres autores sobre el rol y la importancia del crítico literario”. En ambos textos hay un momento en que se matiza ese reconocimiento de otros autores por medio de cláusulas con distintos tipos de modalizadores, que proponen un concepto, al tiempo que abren un espacio para voces alternativas o por ocurrencias monoglósicas que recuperan la voz de los críticos, aunque no la de las estudiantes. Asimismo, se puede apreciar la sistemática aparición de procesos mentales y verbales que expanden el discurso, creando una suerte de *metavoz* en donde las autoras *hablan de lo que hablan* otros autores para expresar un posicionamiento según la demanda de la tarea.

Pensamos que este trabajo permite mirar las estrategias de expansión y contracción dialógica para comunicar una idea y posicionarse sobre ella en el campo de la literatura. La literatura como disciplina de estudio implica un amplio manejo de autores y autoras para justificar y/o dar cuenta de un posicionamiento. Si bien este trabajo es un estudio de casos, es posible ver patrones que dan cuenta de un modo de trabajar la dialogicidad. Consideramos como proyección la realización de futuros trabajos en los que el corpus se vaya expandiendo para consolidar los resultados presentados en estas conclusiones.

## Referencias bibliográficas

- ANEP [Administración Nacional de Educación Pública], (2019). Propuesta de Profesorado Educación Media (2019), Adjunto a Acta 31, Resolución 41. [https://www.anep.edu.uy/ipa-fisica/document/actpl\\_20.pdf](https://www.anep.edu.uy/ipa-fisica/document/actpl_20.pdf)
- Castro, C. y Oteiza, T. (2022) Historical explanations in the Rettig Report: The role of interpersonal grammatical metaphors. *Discourse & Society* 2022, Vol. 33(5) 581– 610.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16), 71-117.
- Consejo de Formación en Educación (2019) Propuesta de plan para la carrera de Profesorado en todas sus especialidades. <https://shorturl.at/i4ctp>
- Consejo de Formación en Educación (2023) Marco Curricular de la formación de grado de los educadores. <https://shorturl.at/9dqbM>
- Franzani, P., Román, H., y Matus, E. (2023). Recursos lingüísticos para la expresión de la intersubjetividad en los textos escolares de historia chilenos. *Discurso & Sociedad*, 3, 496-529.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- González Berrío, S. y Marcos Miguel, N. (2023). Tipologías textuales, géneros discursivos y procesos cognitivos en tareas de escritura de Lengua Castellana y Literatura (4º de ESO): ¿cómo integran los libros de texto el currículo oficial? *Didáctica*, 35, 27-41. <https://revistas.ucm.es/index.php/dida>
- Huisman, R. (2019). The discipline of English Literature from the perspective of SFL register. *Language, Context and Text*, 1(1), 102-120.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, 7(2), 173-192. Navarro et al. 2016 y 2021).
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1978). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Introduction to functional grammar* (Fourth edition). Routledge.
- Love, K. (2006). APPRAISAL in online discussions of literary texts. *Text & Talk*. Volume 26 Issue 2. <https://doi.org/10.1515/text.2006.010>
- Manrique Sabogal, W. (2011) Radiografía de la crítica literaria. *Babelia* de *El País* de Madrid, 26 noviembre 2011.
- Martin, J. R., y Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2nd edition). Bloomsbury.
- Martin, J. R., y White, P. R. (2005). *The language of evaluation*. Palgrave Macmillan.
- Martin, J.R. (2019) Discourse Semantics. En Thompson, G., Bowcher, W. L., Fontaine, L., & Schöenthal, D. (Eds.). *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macken-Horarik, M., y Morgan, W. (2008). Getting" Meta": Reflexivity and Literariness in a Secondary English Literature Course. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(1), 22-35.

- Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50).
- Oteíza, T., y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos (La Serena)*, 29(2), 207-229.
- Oteíza, T. (2021) Sistema de compromiso en español escrito: dialogicidad en el campo del discurso de la historia.
- Oteíza, T. (2023) Graduating points of view in Spanish written language. The role of modality.
- Rackley, E. D. (2021). Literary Scholars' Disciplinary Literacy Orientations. *Language and Literacy*, 23(3), 85-105.
- Romiti, E. y Simioni, A. (eds). (2022) [sic] Revista arbitrada de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay, XII: 33.
- Ramírez-Peña, A., Vallejo-Molina, R.D. y Cisneros-Estupiñán, M. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. Bogotá: ISBN 978-958-762-937-8. Ediciones de la U.
- Soto, G. (2009). Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios: Un estudio exploratorio. *Literatura y lingüística*, (20), 141-157.
- White, P.R.R. (2010). Taking Bakhtin seriously: dialogic effects in written, mass communicative discourse. *Japanese Journal of Pragmatics*, 12, 37-53.
- Zayas, F. (2012a). Presentación del Monográfico Didáctica de la Lengua y la Literatura *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59, pp. 7-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/454/4339>
- Zayas, F. (2012b). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. Didáctica de la Lengua y la Literatura *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 59, pp.63 – 85. <https://rieoei.org/RIE/article/view/457/4342>

## Anexo A

### **Instrucción propuesta por la profesora para la realización de la evaluación parcial:**

*“Winston Manrique Sabogal publica en El País de Madrid un artículo en 2011 titulado “Radiografía de la crítica” (disponible en la bibliografía del curso). En él recoge la opinión de “22 críticos y directores de los suplementos literarios más prestigiosos de Europa, Estados Unidos, América Latina y España” acerca del estado actual de la crítica literaria.*

**Analiza en estas opiniones (elige al menos tres de ellas) la presencia explícita o implícita de los postulados teóricos sobre el problema de la crítica que proponen M. Foucault, T. Eagleton, J. Starobinski, R. Barthes, G. Steiner, E. Said, es decir, los autores trabajados en el curso.”**

### **PAUTAS:**

**\* El trabajo no deberá exceder las 2000 palabras.**

**\* En la exposición, se dará por conocidas las lecturas de los autores trabajados, por lo cual dichas lecturas no necesitarán exponerse en el trabajo salvo en aquellos aspectos en los que resulten funcionales a la argumentación. Por tal motivo, se sugiere no priorizar las citas de los materiales sino la elaboración de un discurso propio, que integre los conocimientos adquiridos. Sí se explicará con precisión toda conceptualización ajena a la bibliografía pautada (y se dará la referencia bibliográfica solo en caso de utilizar materiales ajenos a los trabajados en el curso, aunque esto no se propone como necesario).**