

## Metáforas gramaticales en géneros académicos en español (L1) y en portugués (LE): efectos e implicaciones<sup>1</sup>

### Grammatical metaphors in academic genres in Spanish (L1) and in Portuguese (FL): effects and implications

Ana Laura dos Santos Marques<sup>2</sup>

#### Resumen

Este artículo describe y evalúa la elección de metáforas gramaticales en la escritura académica en español (L1) y en portugués como lengua extranjera (LE) de estudiantes chilenos de pregrado en Traducción con el fin de analizar cómo construyen y qué implicaciones generan las metáforas gramaticales (Halliday, 1994) en sus textos. Se discuten los conceptos de literacidad y bilingüedad avanzada en la escritura académica en dos o más lenguas (Hornberger, 2003; 2013). Estos conceptos se vinculan con las metáforas gramaticales, un recurso para la variación en la expresión del significado, típico de registros académicos y/o científicos. Los análisis consideran pares de producciones (L1 y LE), de los cuales cada par es el trabajo de un único autor. Se presentan seis ejemplos que explicitan la presencia de metáforas gramaticales y se compara sus efectos en las referidas lenguas. Las conclusiones resaltan cómo las metáforas gramaticales se incorporan a los textos en L1 y LE en número y forma distintos, a la vez que su selección corresponde a un rasgo reconocido y replicable de la escritura académica.

**Palabras clave:** metáforas gramaticales, bilingüedad avanzada, español-portugués, escritura académica, géneros académicos.

#### Abstract

This paper describes and evaluates the choice of grammatical metaphors in academic writing in Spanish (L1), and Portuguese as foreign language (FL) by Chilean students in a Translation program, and analyzes how grammatical metaphors are built and what implications they generate (Halliday, 1994). We discuss the concept of advanced literacy and biliteracy, i.e., academic writing in two or more languages (Hornberger, 2003; 2013). These concepts are associated to grammatical metaphors in texts, a resource for variation in the expression of meaning, typical of academic and/or scientific registers. The analyzes consider pairs of productions, in Spanish and Portuguese, each pair by a single author. The article presents six examples that explain grammatical metaphors and compares their effects in the two languages. The conclusions highlight the manner grammatical metaphors are incorporated into L1 and FL texts in different amounts and forms, while their selection corresponds to a recognized and replicable feature of academic writing.

**Keywords:** grammatical metaphors, advanced biliteracy, Spanish and Portuguese, academic writing, academic genres.

---

<sup>1</sup> Una versión parcial de este trabajo fue presentada en el I Congreso de Literacidades Fundamentales, Universidad Santo Tomás, Santiago, 2021.

<sup>2</sup> Profesora Asistente de Lengua Portuguesa, Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, Chile. Correo: [ana.marques@usach.cl](mailto:ana.marques@usach.cl) ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1587-7492>

## Introducción

En el contexto universitario, las tareas de lectura y de escritura forman parte de las actividades curriculares que acercan a los estudiantes al conocimiento de su especialidad. Un breve análisis de los requerimientos lingüísticos y discursivos involucrados en estas prácticas nos revela que leer y escribir en la universidad son procesos bastante distintos de usos cotidianos del lenguaje. Tecnicidad, abstracción, conceptualizaciones y objetividad forman parte del discurso académico, el cual exige de sus miembros – estudiantes, profesores e investigadores – dominar estos patrones tanto para la comprensión como para la (re)producción de contenidos. Siendo así, además del uso de un léxico propio, también se espera por medio de la escritura académica la comprensión y la reproducción de recursos lingüísticos complejos que se manifiestan en los textos leídos o producidos con el fin de demostrar el dominio y la pertenencia a determinada área del conocimiento.

La escritura en la universidad tiene notoriamente un carácter epistémico: por ella se aprende el contenido académico y se demuestra este aprendizaje (Carlino, 2013). El término literacidad avanzada (Kleiman & Assis, 2016; Kleiman, 2019; Schleppegrell 2004; Schleppegrell, 2012; Carlino 2003; Carlino, 2013) ha sido empleado para referirse a prácticas de lectura y de escritura que demandan un mayor esfuerzo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los complejos aspectos involucrados en el desarrollo de la escritura académica, o literacidad avanzada, en la primera lengua (L1) de estudiantes universitarios, el propósito del presente artículo es ampliar esta discusión al desarrollo de la escritura académica en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Más allá de la práctica de estructuras lingüísticas en la lengua meta en situaciones comunicativas diversas, la escritura en LE en contextos de formación específicos, como es el caso de estudiantes de traducción, pedagogía y letras, es el medio para la evaluación del dominio de contenidos propios de esta formación en géneros académicos convencionalizados institucional y culturalmente a lo largo del currículo académico. No está demás referir, a modo de ejemplificación, que la formación en lenguas de estos profesionales está basada en actividades de lectura y de escritura constantes, las cuales representan tanto el desarrollo como el aprendizaje de contenidos vinculados a la lengua meta.

Un aspecto de la escritura académica fuertemente relacionado con los discursos científicos y sus características de condensación y abstracción es la metáfora gramatical. Dicho recurso posibilita la variación en la expresión del significado (Halliday, 1994) y genera en el texto un “efecto de mayor densidad léxica e informacional y propician el distanciamiento entre el autor y su interlocutor” (Rottava & Santos, 2018, p. 57), tal como se observa en los géneros que circulan en la academia. Por consiguiente, su comprensión y su producción por parte de los estudiantes suele ser un desafío, considerando que estos patrones se alejan, y mucho, de los patrones de lenguaje con los cuales realizaban tareas de escritura en etapas de escolarización previas y en contextos de desarrollo de LE, incluso en la educación terciaria.

Considerando la complejidad del referido aspecto en la escritura académica, se establecen como objetivos del presente artículo describir y evaluar la elección de metáforas gramaticales en textos de estudiantes universitarios de traducción, contrastando su presencia en sus producciones en L1, español, y LE, portugués.

Las preguntas que guían este trabajo son:

- ¿Cuáles serían los efectos de las metáforas gramaticales en géneros académicos en L1 y en LE?

- ¿El uso de las metáforas gramaticales en las producciones de textos analizadas se correlacionaría con un repertorio compartido de recursos discursivos de la L1 y de la LE disponibles para estos aprendientes?

El diseño de la investigación presentada en este artículo considera una metodología cualitativa para un análisis de 6 textos producidos por estudiantes de 3° y 4° año de pregrado en traducción español-portugués en una institución chilena. Estos textos forman parte de un corpus de 74 producciones escritas, parte de una investigación realizada entre los años 2018-2020 (Marques, 2020). Dicho corpus está conformado por tareas de escritura solicitadas y realizadas en distintas asignaturas dictadas en las dos lenguas en el mismo nivel de progresión curricular. Los ejemplos seleccionados muestran cómo tres estudiantes desarrollan su escritura en su L1 y en portugués LE. Cada análisis está organizado en pares de textos, siendo uno en español y otro en portugués. De esta manera, presentamos un análisis de 3 pares de textos.

Este artículo se estructura en cuatro secciones: en primer lugar, se presenta la fundamentación teórica acerca del concepto de metáforas gramaticales y su relación con la escritura académica en L1-LE. En segundo lugar, se describe la metodología y se presentan los análisis de los textos seleccionados. Finalmente, se proponen algunas reflexiones sobre la escritura académica en español y en portugués con base en los datos analizados, es decir, las implicancias lingüísticas y pedagógicas de la observación de metáforas gramaticales en textos académicos.

## Referencial teórico

Los estudios que han relacionado la escritura en lenguas adicionales, extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2) con la literacidad avanzada se desarrollan a partir de la constatación de las necesidades específicas de un gran número de estudiantes provenientes de diferentes comunidades lingüísticas que buscaban escolarizarse en distintos niveles en el contexto estadounidense en la década de 1980, de acuerdo con Hornberger (1989). El cambio de perspectiva de las investigaciones relacionadas con la escritura en contextos universitarios partió de percibir la escritura en LE/L2 como soporte del desarrollo de habilidades comunicativas generales para llegar a la problemática de insertar a 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 académica y científicamente (Hornberger, 1989; 1990; Swales, 1990). Así, se reconoció la existencia y la necesidad de formación docente y práctica docente para el incremento de estas habilidades (Haneda, 2007).

Las premisas orientadoras del área de literacidad avanzada en L2/LE han estado a la par con el aumento de los estudios en torno a la literacidad avanzada o alfabetización académica en L1. A medida que las conceptualizaciones con respecto al tema se fueron conformando, se plantearon supuestos comunes entre qué se espera de las habilidades de escritura y lectura de los estudiantes universitarios desde su L1 a sus prácticas en la lengua meta (Manchón, 2011; Núñez-Roman, 2017). En este sentido, Núñez-Roman (2017) considera que en el proceso de reproducción de contenidos académicos, la escritura en LE/L2 se relaciona con el aprendizaje de usos del lenguaje (incluyendo de la L1) el cual se extiende por todo el periodo de formación de los estudiantes. Este autor 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 adquirió acerca de

la escritura, como en referencia a las diferencias culturales que subyacen tras la producción de los distintos géneros textuales en cada lengua (Núñez-Román, 2017).

En el desarrollo de la escritura académica, los aprendientes de lenguas deben formular, comprobar hipótesis y evaluar las mejores elecciones de recursos lingüísticos disponibles. De esta forma, el incremento de la habilidad de escritura se relaciona con el aprendizaje de usos del lenguaje (Hornberger, 2013, 2003; Schleppegrell & Colombi, 2002; Byrnes, 2003; Byrnes, 2013). Sin embargo, reconociendo lo anterior, se observa una tendencia al analizar la escritura en LE desde la práctica docente: existe una preocupación constante en describir, destacar y apuntar errores gramaticales (Haneda, 2007) en las producciones escritas en la universidad. Como resultado de esta práctica, las habilidades discursivas relacionadas con la escritura de géneros académicos quedan, a menudo, sin una valoración y/o una articulación precisa con el texto producido en la LE. En cambio, se resaltan las limitaciones o, más precisamente, equivocaciones, en sus conocimientos léxico-gramaticales de la lengua meta.

Algunos abordajes de la escritura en LE, como *ESP* (*Inglés para propósitos específicos*, por su sigla en inglés) o *EAP* (*Inglés para propósitos académicos*, por su sigla en inglés) (Swales, 1990); *WAC* (*escritura a través del currículum*), el enfoque por tareas y el interaccionismo socio-discursivo (Schneuwly & Dolz, 2004) han destacado características retóricas de los géneros y sus prácticas relacionadas con las disciplinas. A pesar de ello, han dedicado menos esfuerzos a la descripción de los patrones lingüísticos en L1 y LE que deben estar presentes en el género a producir y que podrían apoyar el desarrollo de lenguas involucradas en la formación de los estudiantes universitarios.

Cuando la formación académica involucra leer y escribir en dos o más lenguas en contextos que incluyen el aprendizaje de contenidos y/o conocimientos específicos, además de interacciones en el contexto instruccional, se conforma un contexto de biliteracidad avanzada (Colombi, 2012). En este concepto están relacionadas un conjunto de variables individuales y sociales referentes a los usos oral-letrados de las lenguas, como los medios, los contenidos y el desarrollo individual.

Para Hornberger (2013, 1989), al abordar contextos de biliteracidad se debe analizar tanto los usos de las lenguas vinculados con los contextos de producción de significados como las interacciones entre lenguas (contenidos, medios y desarrollo) que generan significados. Por lo tanto, en el caso de español y portugués, lenguas cercanas, con un gran número de aspectos lingüísticos en común, la interacción entre los dos sistemas en la producción académica es esperada e inevitable. Las convergencias y divergencias que los dominios oral y escrito presentan están fuertemente basadas en el principio de la intercomprensión inmediata (Alonso, 2012; Almeida Filho, 2005) entre sus usuarios y el valor social que tienen según los contextos de interacción. En la escritura, eso se manifiesta en la replicación de patrones de género y recursos lingüísticos, los cuales no siempre son coincidentes ni requeridos en la producción académica.

La biliteracidad debe ser comprendida como parte de eventos comunicativos (Hornberger, 1989) los cuales están conformados por los participantes, los propósitos, los actos, las claves, los instrumentos, las normas y los géneros. Es así como este término se acerca al propósito de la Lingüística Sistemico Funcional al enfocar el lenguaje en contexto. Desde la Lingüística Sistemico Funcional (LSF), los usos académicos requeridos en las prácticas de lectura y de escritura en contextos instruccionales, como es la universidad, se conciben como desarrollo individual y desarrollo del lenguaje. A medida que nuestra experiencia social se complejiza, estamos obligados a reconocer y a realizar una mayor gama de géneros dentro de estos contextos. Martin y Rose (2008) afirman que el control sobre los géneros de la vida cotidiana se acumula a través de la

experiencia en contextos formales de aprendizaje. Por este motivo, las diferencias en la experiencia de un individuo producen diferencias en el acceso a los sistemas de género que han evolucionado en una cultura.

En el desarrollo de la teoría, uno de los conceptos clave es el de género, definido como “un 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 toman más de una fase para significar” (Martin, 2012, p. 8)<sup>3</sup>. Al tener que reconocer y realizar géneros en el contexto universitario, un aspecto discursivo característico es el hecho de que el conocimiento disciplinar suele reproducirse por patrones de objetividad y abstracción de ideas que se materializan en elecciones lingüísticas específicas. Un recurso alternativo encontrado en este proceso de transformación de lo concreto a lo abstracto – el cual es una transformación semiótica – es la metáfora gramatical.

Las metáforas gramaticales son definidas como una relación no congruente entre las categorías semántica y léxico-gramatical (Halliday, 1994). En una relación congruente, nombres y cosas se materializan por medio de frases nominales; acciones, por medio de verbos y las circunstancias y relaciones lógicas por medio de conjunciones y adverbios (Pinuer, Oteíza & Delgado, 2019). Así, la no congruencia entre esas relaciones se observa, por ejemplo, cuando acciones y circunstancias son realizadas por medio de nombres, reconocidas por medio de procesos de nominalización (Rottava & Santos, 2018). Los significados explicitados gramaticalmente se tensionan con los significados semánticos, codificando el contenido en una forma no natural.

Presentamos un ejemplo que representa dicho recurso en un texto de nuestro corpus:

- A. El autor [persona] afirma [acción] que la prosa coloquial [cosa] influye [acción] en la elección de una obra.
- B. La influencia [metáfora gramatical – nominalización] de la prosa coloquial en la elección de una obra es señalada por el autor.

Es válido destacar también el carácter de “recurso alternativo para la configuración de la realidad” (Rottava & Santos, 2018) de las metáforas gramaticales. Tal como explicitan Pinuer, Oteíza y Delgado (2019) “tanto las elecciones congruentes como las no congruentes son posibles y están gramaticalmente construidas en las lenguas” (pp. 226-227). Lo que llama la atención de su elaboración es su presencia en los contextos de literacidad académica, pues las metáforas gramaticales amplían las posibilidades de definiciones, es decir, el tecnicismo; impersonalizan los hechos, destacándolos en detrimento de los participantes o el tiempo y garantizan abstracción de las ideas (Colombi, 2006). En este mismo sentido, Colombi (2006) plantea que las metáforas gramaticales están altamente influenciadas por procesos de escolarización, ya que los registros académicos y científicos, tanto en la escritura como en la oralidad, están funcionalmente orientados a lograr la abstracción y objetivación de su contenido.

<sup>3</sup> Traducción de la autora. En el original: “genre as a staged goal-oriented social process: social, because we undertake genres interactively with others; goal-oriented: because unfolding phases are designed to accomplish something, and staged, because it usually takes us more than one phase of meaning.” (Martin, 2012, p. 8).

Si bien las metáforas gramaticales han sido ampliamente descritas en diversos estudios de la LSF (Colombi, 2006; Achugar & Colombi, 2008; Byrnes, 2013; Schleppegrell, 2012, 2004; Moss et al., 2013; Rottava & Santos, 2018; Pinuer, Oteiza & Delgado, 2019; González, 2019), experiencias que relaten su abordaje pedagógico aún no están presentes en un número significativo de publicaciones. En el contexto brasileño, Rottava (2018, 2016) ha explorado la enseñanza explícita de las metáforas gramaticales como estrategia en cursos de literacidad académica en portugués como L1.

Teniendo en cuenta las limitaciones del estudio realizado y la carencia de referencias aplicadas para la comprensión de las metáforas gramaticales construidas en contextos de biliteracidad avanzada en español y portugués, este artículo se centra en describir y evaluar estas construcciones en cuanto a sus efectos en la escritura académica de estudiantes chilenos de un programa de pregrado en Traducción. En la siguiente sección, describimos la metodología y la conformación del corpus a analizar en el presente trabajo.

## Metodología

Este trabajo considera una metodología cualitativa (Denzin & Lincoln, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2012) de estudio de caso, no generalizable (Merriam & Tisdell, 2016) delimitado por tres variables fundamentales, a saber: a) estudiantes de una carrera de pregrado en Traducción en el contexto de educación terciaria chileno, cuyas lenguas de formación incluían el español (L1) y el portugués (LE); b) las especificidades del desarrollo del portugués por hispanohablantes, y c) la producción escrita requerida, es decir, las instrucciones dadas a los estudiantes para el género solicitado en la asignatura. Cabe destacar que esta propuesta es un recorte de una investigación doctoral desarrollada entre los años 2016-2020 (Marques, 2020). Se ejemplifica a continuación un análisis de 6 textos obtenidos de un total de 74 recolectados con la presencia y las implicaciones de las metáforas gramaticales en géneros académicos.

## *Participantes*

Las tareas de escritura académica presentadas en este artículo corresponden a producciones escritas solicitadas en distintas asignaturas a estudiantes de 3º y 4º años de pregrado en Traducción en el contexto universitario chileno. Estos estudiantes ya contaban con 5 niveles completos de estudios en lengua portuguesa, lo que correspondía a haber cursado asignaturas de desarrollo de lengua y asignaturas con contenidos específicos relacionados con la formación de traductores en la referida lengua.

## *Proceso de escritura*

Para la selección de la muestra, todas las tareas compartidas y presentadas en este trabajo deberían haber sido desarrolladas como tareas extra-clase. Es decir, los estudiantes recibirían el encargo de escritura y podrían realizarla en el plazo establecido por el profesor, fuera del horario regular de clases. Para la producción escrita, era requisito la lectura de un texto teórico (artículo de investigación o capítulo de libro) que ya estaba previsto en el programa y cronograma de las asignaturas. A partir de esta lectura, la propuesta de tarea de escritura debería considerar la producción de un género académico, reseña o informe de lectura, siguiendo, de la forma más

cercana posible, la instrucción: “Tras la lectura del artículo/capítulo Título del texto-fuente – Autor(es) elabore una reseña/informe de lectura que de cuenta de las principales discusiones contenidas en el texto-fuente. Su texto debe tener más de 300 palabras.” Según cada contexto de asignatura la instrucción debería contener la solicitud explícita del desarrollo de uno de estos géneros y el vínculo directo con el texto fuente, artículo o capítulo, conforme el programa y la bibliografía estipulada por el/la docente para su curso. Tras verificar con los/las docentes que las tareas de escritura solicitadas en sus asignaturas cumplían con estos requisitos, se solicitó a los estudiantes que, de forma voluntaria, compartiesen sus textos con los investigadores. Su participación fue formalizada por medio de la lectura y firma de un consentimiento informado.

### *Conformación del corpus y modelo de análisis*

Para los contrastes propuestos en el presente trabajo, consideramos que cada texto analizado en L1 sería también analizado en la LE. Por lo tanto, en este artículo se presentan 3 textos en español como L1 y 3 textos en portugués como LE, de los mismos autores. Dichas producciones fueron solicitadas en distintas asignaturas dictadas en las dos lenguas en el mismo nivel de progresión curricular.

En cada ejemplo de los seis textos presentados a continuación se destacan solo algunos de sus fragmentos, en atención a las normas de publicación de este artículo.

Para la presentación de los textos analizados como se muestra en Tabla 1, se estableció un código para cada uno de los textos, todos sin referencia a su autoría. Luego, a partir de la lectura de cada texto, se identifican la lengua y el género académico producido, según las instrucciones recibidas para su elaboración. En cada fragmento destacado, se identifican las metáforas gramaticales en concordancia con el referencial teórico que fundamenta el presente trabajo. Según las posibilidades de uso de estos recursos, se identifican su carácter anafórico, la condensación de ideas previamente expuestas, la síntesis de un concepto, sentencia o párrafo, y la abstracción de conceptos. La presentación de esta información está sistematizada en tablas para la identificación de las metáforas gramaticales. Dichas tablas solo se muestran en el artículo con el fin de facilitar la lectura y la presentación de los datos recopilados de los 6 textos y constituyen una herramienta de análisis:

Tabla 1. Herramienta de análisis.

Identificación del texto Código	Lengua Género	Presencia de metáforas gramaticales

Fuente: Elaboración propia.

## Análisis

El fragmento de texto presentado a continuación en Tabla 2 fue elaborado en respuesta a la tarea de escritura de una reseña.

Tabla 2. Texto en Español (L1).

Identificación del texto Código	Lengua: Español (L1) Género: Reseña	Presencia de metáforas gramaticales
INT9C	<p>Técnicas de traducción: Adaptación</p> <p>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). (...)</p> <p>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.</p> <p>Así, 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.</p>	<p><u>la utilización de prosa coloquial influye en la elección de los procedimientos de adaptación en la traducción.</u></p>

Fuente: elaboración propia.

El caso de metáfora gramatical identificado es único en el texto. Corresponde a la condensación de las ideas desarrolladas en el párrafo anterior, sin que se pueda identificar agentes o actores responsables del hecho.

A continuación, el mismo autor del texto presentado en la Tabla 2, desarrolla un informe de lectura en una de sus asignaturas de portugués LE, que se muestra en Tabla 3.



Tabla 3. Texto en Portugués (LE).

Identificación del texto Código	Lengua: Portugués (LE) Género: Informe de lectura	Presencia de metáforas gramaticales
INT9C	<p>“Escrita e sociedade”</p> <p>Coulmas, F. (2014). <i>Escrita e Sociedade</i>. São Paulo: Parábola.</p> <p>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”. (...)</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>(...) Certamente os textos escritos aos que são expostos marcam a diferença no seu desenvolvimento intelectual. Então, a desigualdade em educação <i>já faz</i> diferença na escrita dessas crianças, conseqüentemente afeta <i>no</i> seu futuro poder e <i>seu rol</i> na sociedade.</p> </div> <p>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.</p>	<p><u>Essa importância social do acesso diferenciado aos recursos comunicativos é expressada por Bernstein.</u></p>

Fuente: elaboración propia.

Algunos equívocos en las elecciones léxico-gramaticales del portugués están acá destacados, pese a que no representan mayores dificultades para el desarrollo, lectura o comprensión del texto. Si fuesen corregidos, tampoco serían estos los elementos responsables para un mayor acercamiento al género propuesto. La metáfora gramatical presente sintetiza las informaciones descritas en los párrafos anteriores.

El fragmento de texto presentado a continuación en la Tabla 4 fue elaborado en una asignatura dictada en español (L1) de 4º año en la progresión curricular de los estudiantes.

Tabla 4. Texto en Español (L1).

Identificación del texto Código	Lengua: Español (L1) Género: Reseña	Presencia de metáforas gramaticales
AVIC	<p>RESUMEN</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>La necesidad de conseguir un punto de comunicación entre la ciencia y la sociedad es un debate recurrente entre los</p> </div>	<p><u>La necesidad de conseguir un punto</u></p>

	<p>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. (...)</p> <p>Frente a tales escenarios es innegable reconocer el rol de la divulgación científica <u>en la creación de concepciones erradas</u> 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 considerarse 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 <u>acercar un contenido científico a la población no se refiere a la simplificación</u> de datos sino que más bien se relaciona <u>con la adaptación de estos</u>, va que gran parte de los errores presentes en textos de divulgación derivan de <u>la tergiversación u omisión</u> de información.</p>	<p><u>de comunicación entre la ciencia y la sociedad</u> es un debate</p> <p><u>en la creación de concepciones erradas</u></p> <p><u>a la simplificación de datos sino que más bien se relaciona con la adaptación de estos</u></p>
--	---	---

Fuente: elaboración propia.

Acerca de la instrucción disponible para la producción de esta tarea de escritura, llama la atención en la Tabla 4 que las indicaciones recibidas contengan explícitamente la solicitud de una “reseña”. El autor o la autora del texto ejemplificado inicia su producción con la palabra resumen, en mayúsculas. Por cierto, esto indica algún grado de inseguridad, desconocimiento o inexperiencia con el género solicitado en este nivel de progresión curricular. Cabe señalar que este no es el único ejemplo de confusión en cuanto al género solicitado en la tarea.

El mismo autor del texto presentado en la Tabla 4 compartió una de sus producciones en portugués (LE), en la Tabla 5.

Tabla 5. Texto en Portugués (LE).

<b>Identificación del texto</b> <b>Código</b>	<b>Lengua:</b> Portugués (LE) <b>Género:</b> Informe de lectura	<b>Presencia de metáforas gramaticales</b>
AVIC	Semelhanças e diferenças dos textos “Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante” e “As consequências da má divulgação científica”	

	<p>(...) <i>Enquanto a visão</i> do texto 2, se reconhece o grande apoio que entrega a divulgação científica na aproximação da ciência com a sociedade, mas <i>se fez</i> um especial destaque na maneira em que muitas vezes se expande informação que não é tão certa <i>o que não foi</i> 100% confirmada por causa da simplificação que muitos autores confundem com a adaptação. Além disso, <i>se aborda</i> a matéria da lógica do mercado e se visibilizam as intenções meramente comerciais que estão detrás da divulgação da ciência, <i>onde o</i> primordial é <u>a venda de notícias</u> 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.</p>	<p>é <u>a venda</u> de notícias raras e chamativas.</p>
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la metáfora gramatical identificado en la Tabla 5 se borran indicaciones de tiempo, actores y/o responsables por la acción, de la misma forma como se puede observar el texto presentado en la Tabla 4 producido por el mismo autor en su L1. En LE, se observan algunos equívocos en elecciones léxico-gramaticales del portugués que están acá destacados, pese a que estas no representan mayores dificultades para el desarrollo, lectura o comprensión del texto. El aspecto textual que merece más atención es que esta producción no contiene un título. En lugar de ello, afirma que el texto se trata de una comparación, con la identificación de semejanzas y diferencias entre dos artículos leídos en respuesta a una solicitud de producción de un informe de lectura. Nuevamente, se destaca la complejidad de la escritura académica con relación al género solicitado y los aspectos discursivos que este encargo conlleva.

Los dos ejemplos a continuación se refieren también a encargos de escritura en asignaturas de 4º año de progresión curricular.

Tabla 6. Texto en Español (L1).

Identificación del texto Código	Lengua: Español (L1) Género: Reseña	Presencia de metáforas gramaticales
AV3C	<p>Resumen</p> <p>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. (...)</p> <p>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</p>	

	<p>desarrollo del autismo en los niños luego de recibir la dosis.</p> <p>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.</p>	<p>La difusión, la cual no contaba con resultados confirmados, causó tal conmoción...</p>
--	--	---

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 6, la metáfora gramatical identificada provoca un efecto en la textualidad al incluir un término que sintetiza la información anterior, en una palabra, y garantiza continuidad en el flujo de informaciones en el texto. El mismo autor del fragmento de texto presentado en la Tabla 6 elabora el siguiente informe de lectura en portugués como LE, en Tabla 7:

Tabla 7. Texto en Portugués (LE).

<b>Identificación del texto</b> <b>Código</b>	<b>Lengua:</b> Portugués (LE) <b>Género:</b> Informe de lectura	<b>Presencia de metáforas gramaticales</b>
AV3C	<p>Relación entre los textos <i>As consequências da má divulgação científica</i> y <i>Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante</i>.</p> <p>O artigo <i>Divulgação científica nas revistas Scientific American Brasil e Superinteressante</i> 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 <i>Scientific American</i> prioriza uma linguagem de maior complexidade para o leitor comum, a <i>Superinteressante</i> usa um vocabulário direto e de fácil entendimento para as pessoas que não têm familiaridade com o exposto.</p> <p>Em primeiro lugar, o que respeita às duas fontes é que a <i>Scientific American</i> quando divulga a sua temática sobre os interesses comerciais da fabricação é mais contudente a este respeito e menciona as opiniões contrárias do tema e dos riscos em profundidade. Por outro lado, <i>Superinteressante</i> limita-se em menor medida a utilizar outras fontes, e opiniões contrárias.</p> <p>A relação entre os textos é que o exemplo da <i>Superinteressante</i> 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.</p>	<p>A relação entre os textos é que o exemplo da <i>Superinteressante</i> coincide.</p>

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 7, el texto está construido con base en una estructura congruente, un agente y una acción. El único ejemplo de metáfora gramatical identificado parece responder al encargo de la tarea de escritura, copiado en español como título de la producción. Como efecto de textualidad, retoma la instrucción y la desarrolla según la información presentada.

Con los ejemplos presentados, es posible observar cómo la producción de metáforas gramaticales requiere de un dominio lingüístico específico, ya sea en la L1 o en la LE. Acerca de los efectos en la textualidad que se observan en el corpus analizado en este artículo, la presencia de metáforas gramaticales en los géneros reseña e informe de lectura se relaciona con la reformulación o continuación de informaciones y contenidos previamente expuestos tanto por el autor del texto-fuente como por el autor de la tarea de escritura. De este modo, en sus afirmaciones se omiten indicaciones de tiempo, actores y/o responsables por determinada acción. Estos recursos discursivos están presentes en la L1 y en la LE, puesto que los aprendientes han intentado acercar sus producciones al discurso académico. Sus intentos resultaron en un mayor número de metáforas gramaticales en su L1, aunque fue posible identificar algunas de estas construcciones en los textos en LE. Por lo tanto, se puede afirmar que reconocen el discurso académico como un espacio para elegir estos patrones lingüísticos.

Un aspecto que se destaca en estos análisis es el hecho de que español y portugués compartan similitudes morfosintácticas que permitirían o facilitarían las metáforas gramaticales. Sin embargo, por el tipo de investigación realizada, no es posible afirmar que sus logros en términos de producción de estos patrones representen coincidencias ni un dominio lingüístico más amplio acerca de la escritura en la lengua en desarrollo. No cabe dudas de la necesidad de más investigaciones en esta línea.

Saber cómo se concibe la enseñanza de la escritura académica en estos contextos, cómo se da la explicitación de recursos lingüísticos propios de los géneros que circulan en la universidad y cómo se evalúan estas producciones también son tareas que ameritan investigación (Vidal, 2021, Marques 2020). Aun así, con los análisis de las respuestas a las tareas de escritura que se presentaron, es posible afirmar que instrucción, conformación de género (su propósito y su configuración) y las elecciones lingüísticas, en L1 y en LE, deben ser exploradas a nivel pedagógico.

## Reflexiones finales

El trabajo presentado en este artículo consideró un análisis de las metáforas gramaticales, un recurso alternativo que posibilita la variación en la expresión de los significados en textos típicos de los discursos académico-científicos. Se destacó que el uso de este recurso alternativo posibilita imprimir en el texto características como objetividad, distanciamiento autor-lector, condensación y abstracción de informaciones y tanto su lectura como su producción implican desafíos considerables para los estudiantes universitarios que se ven enfrentados a estas construcciones desde sus disciplinas. Por lo tanto, las metáforas gramaticales indican el conocimiento de, sobre y cómo funciona la lengua en los diferentes ámbitos de la universidad.

Como preguntas de investigación se consideró comprender los efectos de las metáforas gramaticales en géneros académicos producidos en L1 y en LE y evaluar si su empleo por parte de los estudiantes se correlacionaría con un repertorio compartido de recursos discursivos disponibles. A lo largo de los análisis, es posible afirmar que los efectos de las metáforas gramaticales en la textualidad corresponden a la mantención del flujo de información, esencialmente; recuperan

información y/o contenidos, los transforman en entidades abstractas e impersonalizan los agentes. Los estudiantes que logran producirlas demuestran conocer estas posibilidades y pretenden con su escritura mostrar que estos rasgos de la escritura académica, además de identificados, se incorporaron a sus textos. Teniendo esto en consideración, se observó también que, en LE, aunque sea más complejo el trabajo de transformación de los significados con base a este recurso lingüístico, los y las estudiantes que compartieron sus producciones asumen como una posible estrategia de escritura que “un elemento semántico se puede convertir en entidad” (González, 2019). Esto quiere decir que la nominalización, proceso que en español y en portugués es morfológicamente semejante, es también un recurso disponible y puede ser replicable para garantizar los efectos de textualidad en sus tareas de escritura. Los textos analizados en LE contienen un menor número de metáforas gramaticales que en L1.

Con la presente propuesta, se evidencia la necesidad de un abordaje pedagógico que explicita los recursos lingüísticos propios de los géneros académicos, tanto con relación a prácticas de escritura en L1 como en las LE. Es importante, sin duda, que este abordaje comprenda una adecuada descripción y práctica de los referidos géneros, ya que la literacidad es un proceso gradual en el tiempo, una actividad que incluye una expansión y refinamiento de los dominios de usos del lenguaje (Schleppegrell, 2004; Hornberger, 2013; Rottava & Santos, 2018). Comprender que las construcciones con metáforas gramaticales son opciones para un acercamiento al discurso académico corresponde a empoderar a los usuarios con un mayor conocimiento de las lenguas de su especialidad. De igual forma, se hacen necesarios más estudios acerca de la cercanía morfosintáctica entre español y portugués para la producción de metáforas gramaticales en contextos universitarios. Tal tarea es importante no solo en términos de identificación y comprensión del tema, sino que también en términos de descripción lingüística y propuestas pedagógicas para el abordaje de la escritura académica para usuarios de estas dos lenguas.

## Referencias

- Achugar, M., & Colombi, M.C. (2008). Systemic functional linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: the case of Spanish heritage language learners. En L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced second language capacities* (pp. 36-57). Routledge.
- Almeida, J. (org.). (1995). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Pontes.
- Alonso, M. (2012). Portugués para hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación. *Estudios portugueses y brasileños*, 12, 9-26.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4680391>
- Byrnes, H. (2003). *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. Continuum.
- Byrnes, H. (2013). Advanced language proficiency. En Gass, S. & Mackey, A. (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 506-521). Routledge.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>



- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es).
- Colombi, M. C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky* (pp.147-163). Continuum.
- Colombi, M. C., & Harrington, J. (2012). Advanced Biliteracy Development in Spanish as a Heritage Language. En S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds), *Spanish as a heritage language in the US*. (pp. 241-258). Georgetown University Press.
- Denzin, K., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications Ltd.
- González, V. (2019). Metáfora gramatical ideacional: Un recurso clave para la alfabetización avanzada y académica. *Revista Signos*, 52(99), 109-133.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100109>
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Haneda, M. (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.  
<https://doi.org/10.3138/CMLR.64.2.297>
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271–296.  
<https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Multilingual Matters Ltd.
- Hornberger, N. (2013). Biliteracy continua. In M. R. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives*. (pp.149– 167). Routledge.
- Kleiman, A. B., & Assis, J. A. (2016). *Significados e res-significações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala*, 94(2), 387-416.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Manchón, R. (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. John Benjamins.
- Marques, A. L. dos S. (2020). Avaliação e validação de gêneros acadêmicos de aprendizes de português como língua estrangeira. *Diálogo Das Letras*, 9, e02024.  
<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2530>
- Marques, A. L. S. (2020). *Biliteracidad avanzada español-portugués en dos géneros académicos*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile. [Tesis Doctoral Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio digital de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/50171>
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury.
- Martin, J. R. (2012). *Context: register*. En W. Zhenhua (Ed.), *The collected papers of J. R. Martin*. Jiao Tong University Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Moss, G.; Manjarrés, N.; Miranda, D., & Haydar, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de ciencias sociales en español. *Onomázein*, 28, 88–104.  
<https://doi.org/10.7764/onomazein.28.06>
- Núñez-Roman, F. (2017). *Escribir en las disciplinas: Intervenciones para desarrollar los géneros académicos y profesionales en la Educación Superior*. Editorial Síntesis.
- Pinuer R, C., Oteiza, T. S., & Delgado, C. H. (2019). La metáfora gramatical en la construcción de posicionamientos discursivos. *Estudios filológicos*, (64), 223-250.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132019000200223>
- Rottava, L., & Santos, S. S. (2018). Os efeitos de construções metafóricas em textos produzidos em contexto acadêmico. *Revista D.E.L.T.A.*, 34 (1), 55-79.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445085262849162431>
- Rottava, L. (2016, 17-18 octubre). *O Letramento Acadêmico em Português-língua materna em Foco: Estratégia pedagógica para o ensino de metáforas gramaticais presentes em resenhas* [ponencia]. VII Seminário de Pesquisas em Andamento, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- Schleppegrell, M. J., & Colombi M. C. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Routledge.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Systemic Functional Linguistics. En J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp.21-34). Routledge.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado das Letras.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge University Press.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vidal, M. L. (2021). Aplicaciones del Programa Leer para Aprender en el nivel universitario: principios, desafíos y adaptaciones. *Signo*, 46(86), 164-178.  
<https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.16031>