

El rol de la metáfora gramatical en exámenes escritos CELU de nivel Avanzado

Este trabajo forma parte de un proyecto mayor de la Universidad Nacional de Río Negro (PI 40 B 279) dedicado a las relaciones entre enseñanza/ aprendizaje, adquisición y evaluación de español como L2 desde enfoques funcionales. El objetivo central es estudiar cómo los postulantes a las instancias escritas del examen CELU utilizan el recurso micro-discursivo de la metáfora gramatical o también llamada nominalización. Se limitará a presentar una parte del proyecto, a saber, un estudio de diez exámenes con el propósito de estudiar diferencias y similitudes en las realizaciones de las nominalizaciones, lo que permitirá analizar si hay variación entre los distintos niveles de proficiencia de la escritura y/o entre los distintos géneros solicitados por el examen.

En las últimas décadas las universidades argentinas han sido receptoras de una importante cantidad de estudiantes extranjeros que visitan el país con el propósito de estudiar español y/o realizar estudios de grado y posgrado en distintas disciplinas. Por ello, muchos de estos estudiantes no solamente necesitan tener habilidades para poder comunicarse y usar la lengua en contextos cotidianos e informales sino que requieren competencias específicas del ámbito universitario, es decir, un español académico o una comunicación formal y técnica adecuada a cada campo de conocimiento.

La clase de significados utilizados en las instituciones académicas y profesionales es un grupo de significados complejos ligados a la abstracción y al control de la presencia autoral. En ese sentido, la habilidad para seleccionar distintos recursos lingüísticos entendiendo cuáles son las expectativas lingüísticas y sociales de los destinatarios es un aspecto de la escritura que estos estudiantes necesitan aprender, ya que el manejo de los recursos básicos de la escritura (leer y escribir) es solamente el primer paso para participar en el ámbito académico.

Estas necesidades particulares de los estudiantes extranjeros tienen importantes implicaciones para los cursos de español dictados en el ámbito universitario. Así, los estudiantes extranjeros necesitan superar el conocimiento básico de la comunicación oral y cotidiana para llegar a construir argumentos, criticar teorías e integrar perspectivas teóricas de distintos autores. En este sentido, el desafío para los profesores de español es posibilitar el acceso a la llamada alfabetización avanzada (Colombi, 2013) en particular teniendo en cuenta a aquellos estudiantes que forman parte de ámbitos académicos y profesionales.

Debido a ello, estudiar algunos recursos microdiscursivos como los procesos de nominalización o metáfora gramatical propios de la escritura académica permite analizar de qué modo los estudiantes logran construir argumentos, elaborar textos cohesivos y controlar la presencia

autoral, requisitos para una escritura formal (Halliday, 1994/1985; Thompson, 1996; Christie, 1998; Rose, 2000; Schleppegrell, 2004; Martin & Rose, 2007).

La investigación sobre la metáfora gramatical en textos escritos en español por estudiantes de nivel superior ha sido muy productiva en estos años (Colombi, 2006; Moss, Barletta, Chamorro & Mizuno, 2013; Rodríguez-Vergara, 2014; Ignatieva & Colombi, 2014, Oteiza, 2017; Müller González, 2019; García Negroni, 2005; Cuñarro, 2011; Müller González, 2018). Asimismo, existen estudios de la metáfora gramatical en géneros académicos escritos en español (García Negroni, 2005; Montemayor-Borsinger, 2001, 2005, 2008, 2009; Wiefeling, 2016) y algunos trabajos en relación a la enseñanza de español como lengua extranjera (Pacagnini&Brown, 2017). Sin embargo, hay menos investigación en los modos de apropiación por parte de los estudiantes de español como lengua segunda y extranjera de este recurso típico de la escritura formal como la que propone este estudio y consideramos que puede arrojar nuevas luces sobre su utilización. Contar con este conocimiento es útil para proyectar una enseñanza explícita de las nominalizaciones que ponga de manifiesto el modo como la metáfora gramatical contribuye y refleja la construcción y/o recontextualización del conocimiento. En relación a la naturaleza semiótica de la metáfora gramatical, este trabajo ha surgido en torno a las siguientes preguntas: ¿Utilizan los estudiantes avanzados de español la nominalización en la instancia escrita del examen CELU? ¿Qué funciones discursivas cumple la metáfora gramatical en sus escritos? ¿Hay diferencias en su uso entre los niveles Avanzado Excelente y Avanzado Bueno? ¿El género discursivo incide en la instanciación de metáforas gramaticales? Consideramos que la metáfora gramatical es un recurso lingüístico que contribuye al despliegue de significados textuales, interpersonales e ideacionales, por lo cual su estudio específico la convierte en un instrumento para la exploración funcional y discursiva del nivel semántico-discursivo del lenguaje.

En la siguiente sección se proporcionan los fundamentos teóricos del trabajo relativos a la interpretación funcional y discursiva de la metáfora gramatical y su instanciación en la dimensión ideacional, interpersonal y textual. A continuación, se describirá la metodología del estudio y finalmente, se presentan los resultados más significativos y su discusión.

La metáfora gramatical

Considerada como una variación de la metáfora léxica, la metáfora gramatical es una noción ideada por Halliday consistente en una “variation in the expression of a given meaning (Halliday, 1994, 342), donde el énfasis está puesto en la condensación de sentidos. En términos de Traverniers (2017, 355): “in the same sense as a figurative expression is

metaphorical because it differs from a (more) literal rendering of a meaning, grammatical metaphor is metaphorical in that it deviates from a more typical, or more congruent, means of expression.” La metáfora gramatical, señala Halliday, conlleva tanto un realineamiento interestratal como un remapeo entre lo semántico y lo lexicogramatical. Este realineamiento y remapeo de las relaciones entre los estratos es un principio a través del cual el potencial de significado del lenguaje se puede extender indefinidamente.

La metáfora gramatical involucra un cambio de rango estructural y una recategorización consistente -en el caso de la nominalización- en la realización como grupo de un evento que se expresa naturalmente como cláusula (Ravelli, 2003). Asimismo, implica la reconversión de un predicado verbal en sustantivo, lo cual entraña un cambio morfológico. Ghio y Fernández (2008, 167) sostienen que “para cualquier configuración semántica habrá una determinada realización en la léxico-gramática que puede ser considerada congruente; también puede haber muchas otras que en cierto sentido son “transferidas” o metáforas”. Halliday considera que la gente los lugares y las cosas son realizados nominalmente, las acciones son realizadas verbalmente y las relaciones lógicas de tiempo y consecuencia son realizadas conjuntivamente. En este sentido, la metáfora gramatical es un recurso para crear significados nominales y expande el potencial de significado a través de la recursividad de la gramática dotando al lenguaje de poder metafórico (Traverniers, 2014).

En el nivel semántico discursivo la metáfora gramatical es uno de los recursos esenciales para construir las explicaciones académicas por cuanto facilita la configuración de cadenas de razonamiento y opera como un mecanismo de abstracción (Halliday & Martin, 1993).

La metáfora gramatical y las metafunciones

Halliday (1994) establece tres funciones centrales o metafunciones que relacionan la lengua con el contexto social en que es utilizada. Las metafunciones tienen que ver con la representación de la experiencia (metafunción ideacional), el establecimiento de relaciones interpersonales (metafunción interpersonal) y la textualización (metafunción textual). Estas metafunciones plasman tres niveles de significación (ideacional, interpersonal y textual) y se realizan simultáneamente vinculándose con las variables del contexto respectivas: campo, tenor y modo.

La metáfora gramatical tiene repercusiones en los tres tipos de significado. A nivel ideacional, la elaboración de léxico especializado indica la construcción del campo de conocimiento y de la experiencia; a nivel de los significados interpersonales, el uso de metáforas gramaticales permite el control de la presencia autoral y vehiculizar distintos puntos de vista empaquetados

en una nominalización; por último, los significados textuales se ven afectados por la metáfora gramatical porque este recurso colabora en el flujo y en la cohesión del texto al recuperar información anafórica. Por ejemplo, en la oración *El reclamo de los pasajeros logró la devolución de los pasajes por parte de la empresa*, se nominalizan los procesos ‘reclamar’, y ‘devolver’, pero también podría realizarse de manera congruente mediante verbos (Cfr. *Los pasajeros reclamaron a la compañía y (entonces) la compañía les devolvió los pasajes*). En este caso “los procesos (congruentemente expresados como verbos) y las propiedades (congruentemente expresadas como adjetivos) son reformuladas metafóricamente como sustantivos” (Ghio y Fernández, 2008, 169).

Si bien la nominalización es una metáfora gramatical muy productiva en el discurso académico, no todas las nominalizaciones son una opción metafórica sino que depende de la forma en que se relacionan los estratos semántico y lexicogramatical. La nominalización es un mecanismo que amplía la disponibilidad léxica de una lengua. Por su parte, la metáfora gramatical, en palabras de Martin (2008: 403), “is a resource for scrambling, within limits, the realization relationship between semantics and grammar and so indefinitely extending a language’s meaning potential.”

Metodología

Esta investigación siguió la perspectiva de la lingüística sistémico funcional para examinar la capacidad semántico discursiva de un recurso gramatical en el contexto social de exámenes de español como lengua segunda y extranjera. El diseño del estudio tiene en cuenta el enfoque tripartito del lenguaje (ideacional, interpersonal y textual) por cuanto el recurso observado se analiza en su potencialidad discursiva, en su realización sintagmática (Eggins&Martin, 2000; Rose, 2000).

En cuanto al corpus, se recuperó del archivo CELU, correspondiente a las últimas tomas del año 2019 cuya instancia escrita requirió la elaboración de distintos géneros discursivos, a saber, carta de lectores, carta de reclamo a una compañía aérea, correo electrónico a un amigo y carta de una abuela a su nieta.

Esta muestra exploratoria fue examinada a través de una matriz de análisis, elaborada en función de los distintos roles de las metáforas gramaticales y su relación con los géneros discursivos en cuestión. Se establecieron como categorías descriptivas centrales: género discursivo, enunciado, unidad congruente, unidad metafórica y dentro de esta última: compacto resumidor, léxico técnico y heteroglosia. Se estructuró la siguiente matriz:

Código del examen	AE,3	
Género discursivo	<i>Carta de lectores</i>	
Enunciado	<i>Línea 3 y 4</i> <i>“Mi indignación obviamente se debe al inadmisble retraso en la lucha contra la misoginia por parte de nuestra sociedad.”</i>	
Unidad metafórica	Compacto resumidor	<i>retraso en la lucha</i>
	Léxico técnico	
	Heteroglosia	
Unidad congruente		

Figura 1. Ejemplo de matriz de análisis

A través de esta matriz se seleccionaron los enunciados (frases y oraciones) que contenían uno o más recursos metafóricos o congruentes que fueron analizados a través de las categorías desplegadas, que se describen a continuación:

Género discursivo: corresponde a las tipologías propuestas por Bajtín en tanto enunciados relativamente estables en relación con el tema, la estructura y el estilo. Esta definición nos permitió seleccionar el género solicitado por los exámenes.

Enunciado: corresponde al fragmento extraído del corpus. Cada enunciado se numera de acuerdo a su ubicación efectiva dentro del texto, señalando la línea en la que se encuentre y a qué parte del corpus corresponde.

Unidad congruente: nos permite diferenciar enunciados que corresponden a un registro cotidiano, informal de aquellos que son no congruentes o metafóricos. Permite distinguir un registro familiar de un registro formal.

Unidad metafórica: identifica el segmento en el que hay realización de metáfora gramatical, puede ser un elemento o un grupo nominal con distintas funciones discursivas.

Compacto resumidor: a través de la metáfora gramatical se empaqueta información anafórica.

Léxico técnico: metáforas gramaticales que condensan información técnica, especializada de cada ámbito disciplinar

Heteroglosia: otras voces convergentes o divergentes a las del autor que se presentan empaquetadas bajo una metáfora gramatical. Da el efecto de evidencia, de opiniones preconstruidas sobre las que no hay discusión.

Análisis de los resultados

Los datos más significativos surgieron del contraste entre géneros, a saber, las ocurrencias de metáforas gramaticales en sus distintas funciones discursivas se dieron en la carta de lectores (2,79%) y en la carta de reclamo a la compañía aérea (0,99%), mientras que en el correo electrónico a un amigo (0,52%) y la carta familiar (0,50%) se encontraron pocas realizaciones. Otra diferencia se halló entre las menciones del nivel Avanzado, pero solamente en un género: la carta de lectores. Los exámenes correspondientes a la carta de lectores del Avanzado Excelente arrojaron 23 metáforas gramaticales, es decir un 2,79% en relación con la cantidad de palabras (822). En cambio, el Avanzado Bueno dio 7 metáforas gramaticales (1,54%) en 453 palabras de la carta de lectores.

En la Tabla 1 se sintetizan estas diferencias entre géneros y menciones de nivel:

Nivel	Género							
	Metáfora gramatical							
	carta de lectores		carta de reclamo		correo electrónico		carta familiar	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Avanzado Excelente	23	2,79	7	0,99	1	0,52	1	0,50
Avanzado Bueno	7	1,54	5	0,87	2	0,59	2	0,62

Tabla 1. Recuento de metáforas gramaticales en relación con el género y con el nivel de proficiencia

Como se observa en la Tabla 1, la productividad metafórica está relacionada con el género discursivo. En los géneros discursivos que requieren mayor formalidad (carta de lectores y carta de reclamo a la compañía aérea) hubo más utilización de metáforas gramaticales. El ejemplo (1) ilustra un fragmento de la carta de lectores del nivel Avanzado Excelente

- (1) «Mi indignación obviamente se debe al inadmisibles retraso en la lucha contra la misoginia por parte de nuestra sociedad.» (AE, 3)

En este ejemplo hay una operación realmente compleja porque se nominaliza el verbo transitivo *retrasar* como una metáfora gramatical en su variante pasiva, en la que el agente (*nuestra sociedad*) aparece marcado con el sintagma preposicional *por parte de* que logra un mayor grado de abstracción y control de la presencia autoral. Al reducir una cláusula con verbo conjugado a una frase nominal, gran parte de la información semántica puede quedar elidida. Los sustantivos deverbales –como es el caso de las nominalizaciones– pueden, es cierto,

heredar los argumentos del verbo del que derivan y en ese caso, los argumentos del verbo *retrasar* (la lucha, nuestra sociedad), que pasan a ser complementos del núcleo, aparecen necesariamente encabezados por preposición.

Una versión más congruente con un lenguaje más cotidiano o si desempaquetáramos la construcción compleja de esta oración podría ser:

[*Nuestra sociedad retrasa la lucha contra la misoginia y, esto me indigna.*]

[*Me indigna que la sociedad retrase la lucha contra la misoginia*]

[*Nuestra sociedad inadmisiblemente retrasa la lucha contra la misoginia y eso obviamente me indigna.*]

El siguiente es un caso de un postulante Avanzado con mención Bueno, igualmente en respuesta a la consigna que solicitaba escribir una opinión a través de una carta de lectores:

- (2) «La autora de la noticia explica que después de una ardua lucha por parte de algunos socios del Club Universitario Buenos Aires, las mujeres pueden ser consideradas socias activas de la institución.» (AB,2)

Aquí también se ve la misma operación semántico discursiva en la cual se opta por la variante pasiva (*una ardua lucha*) en la que se nominaliza el verbo *luchar* y que desplaza al agente (*los socios del club*) a un segundo plano. Esta estrategia sumada a la forma pasiva de *las mujeres pueden ser consideradas socias activas* da a toda esta oración un efecto de objetividad y formalidad requerido en esta carta de registro formal y a su vez un enunciador menos explícito. En una versión más congruente o menos abstracta se podría haber recuperado los agentes *Algunos socios*, el proceso (*luchar*) y el propósito de esa lucha.

[*Algunos socios del Club Universitario Buenos Aires lucharon arduamente para que la institución considere a las mujeres socias activas.*]

Otro género que suscitó mayor instanciación de metáforas gramaticales fue la carta de reclamo a la compañía aérea, como se ve en el ejemplo (3):

- (3) «Mi experiencia con tu compañía esta semana no fue la mejor. Hubieron muchos problemas durante todo el viaje. Yo tenía el vuelo a las 13 horas y por razones desconocidas el avión terminó volando 45 minutos después. (...)

Espero que usted pueda encontrar la maleta y saber como hacer con respecto a los obstáculos durante el vuelo teniendo en cuenta mis derechos como viajero.» (AE,5)

En (3) correspondiente a un Avanzado Excelente se resuelve la consigna de reclamar, de solicitar algo. Si bien este género requirió instanciar mayor número de secuencias narrativas referidas a los problemas ocasionados durante el viaje, hacia el final *los obstáculos* es un compacto resumidor de todo lo que se dijo anteriormente

Las opiniones propias del autor o de otras voces provenientes de distintas instancias enunciativas pueden expresarse de diferentes maneras, por ejemplo a través de expresiones evaluativas (*Creo...Pienso...Para mí*) o también con la alusión de discursos referidos (*Según X...Algunos dicen...*). La selección de una unidad metafórica para plantear estas instancias indica el propósito de controlar la presencia autoral y de la presencia de otros actos de habla, como se ve en el ejemplo (4)

(4) «Escribo a usted para manifestar mi absoluta y total indignación ante el tema abordado al 5 de noviembre de 2018 en Clarín.com, a saber, la inclusión de mujeres como socias del club CUBA». (AE,2)

Aquí, si bien el locutor expresa claramente su posición subjetiva sobre el tema a partir de la primera persona *Escribo a usted* y la expresión *absoluta y total indignación*, puede manejar su presencia autoral al decir *escribo para manifestar mi indignación*, en vez de *Estoy indignado/Me indigna/Estoy absolutamente y totalmente indignado*. Una de las posibles versiones no metafóricas se ve a continuación:

[*Escribo a usted porque estoy indignado porque no se incluye a las mujeres como socias del club CUBA*]

Asimismo, en este ejemplo se utiliza la metáfora gramatical *inclusión* para recuperar una enunciación previa proveniente de la nota de Clarín en la que se discute si se incluye o no a las mujeres en el club. El sintagma *la inclusión de mujeres como socias* involucra una polémica a la cual el postulante debe sumarse para delinear su posición argumentativa. En este caso se ilustra cómo la metáfora gramatical vehiculiza la heteroglosia dentro del discurso.

La expresión de consejos para un interlocutor cercano, como por ejemplo un amigo, son significados interpersonales que instancian la variable tenor del contexto de situación. Es una

relación entre interlocutores que puede prescindir de la formalidad y de la abstracción. Esto se ve en el ejemplo (5)

- (5) «Te aconsejo que hables claro sin usar palabras complejas para que todas las personas que estén escuchando puedan entenderte. Es importante que_hables fuerte y parado con el fin de que todos te puedan escuchar con más claridad. (...)
Mario, acordate que es esencial que_vos puedas defender tus ideas con tu propio discurso (...)
Espero que_mis consejos hayan sido útiles. Estoy seguro que_vas a estar muy bien.»
(AE, 8)

Este correo electrónico se construye con secuencias de actos de habla directivos (*te aconsejo, acordate, espero que*). Aquí la presencia del autor está regulada a través de lo que Halliday (1994) denomina metáfora interpersonal que permite presentar un enunciador más o menos objetivo con respecto al *dictum*, a lo que predica. En este caso *es importante que hables fuerte* es una modalidad más objetiva que *Espero que o Estoy seguro que* donde la presencia autoral es explícita.

Otro de los géneros solicitados en el examen es una carta familiar en la que el postulante tiene que escribir desde la posición enunciativa de una abuela que le escribe a su nieta. En (6) se ilustra este ejemplo:

- (6) A mi querida nieta, Teresa,
¡Mi flor! Cómo te extraño. Acá todo fue cambiando de a poco. Dejé que volaran mis pajaritos y suelo olvidarme de las flores.
Te extraño mi nieta, extraño a los niños y extraño las risas que tanto me han llenado el corazón y la casa.
Tengo muchas historias para contarles y seguramente quiero escuchar las tuyas.
Los espero con ansias.
Tu abue, Emilia. (AB, 6)

En esta carta familiar las opciones lingüísticas que selecciona el postulante se presentan en unidades congruentes con un lenguaje cotidiano, afectivo, un enunciador explícito (*te extraño, tengo muchas historias, los espero*) y ninguna metáfora gramatical. Este hallazgo se dio tanto en los ejemplos de nivel Avanzado Excelente como en los Avanzados Buenos. En este género

las variables del contexto con respecto al tenor y al campo no requieren un estilo nominal, abstracto, distante y con mitigación de la presencia del autor, sino todo lo contrario.

Por último, el ejemplo (7) ilustra una selección de enunciados que construyen un discurso cotidiano y de sentido común:

(7) Hola mi amor y nieta favorita:

Te agradezco muchísimo lo que me mandaste. Me conmovió, la leí 1, 2, 3...infinitas veces y más lo leía y más lágrimas bajaban desde mis ojos viejos. Tu abuela ya está vieja y ya no puedo regar las rosas, los tulipanes y tampoco ver a mis pájaros queridos. (...)

Espero que esta carta te llegue lo antes posible. Te amo y te deseo lo mejor,

Tu abuela Emilia (AE,9)

En (7) -que corresponde a un postulante que obtuvo un Avanzado Excelente- las variables del contexto de situación y el género discursivo inciden sobre la instanciación de una modalidad afectiva (*te agradezco, te amo, te deseo*) y una unidad léxico-gramatical congruente que carece de nominalizaciones.

Reflexiones finales

Para concluir, consideramos que las preguntas formuladas en el comienzo de esta investigación se pudieron responder a través de la muestra y la discusión de los resultados. Si bien los hallazgos alcanzados aún corresponden a un número restringido de textos, muestran tendencias que merecen seguir siendo exploradas en corpus más amplios de exámenes de distintos niveles del CELU.

En primer lugar, se puede afirmar que las diferencias más significativas en la instanciación de las unidades metafóricas estuvieron relacionadas con los géneros discursivos solicitados en los exámenes. En este sentido, hubo mayor productividad metafórica en la carta de lectores y en la carta de reclamo a la compañía aérea, pero no así en el correo electrónico destinado a un amigo y en la carta familiar de la abuela a la nieta, donde hubo más similitud en la distribución de unidades metafóricas y congruentes.

En segundo lugar, más diferencias en el uso de la metáfora gramatical se dieron entre los niveles de dominio de los postulantes, a saber, las menciones de Avanzado Excelente o Avanzado Bueno. Sin embargo, estas diferencias más significativas solamente se hallaron en la

carta de lectores. En el resto de los géneros, las opciones léxico-gramaticales que incluyeron unidades metafóricas y congruentes mostraron la misma tendencia entre ambos niveles. Por lo dicho anteriormente, se puede pensar que las propiedades lexicogramaticales de las metáforas gramaticales se vinculan con la elección de estrategias discursivas para representar distintas acciones verbales como por ejemplo, dar opiniones o reclamar, sin involucrar explícitamente al autor. Así también se vio cómo la metáfora gramatical permite construir textos cohesivos que pueden aludir a otras instancias enunciativas.

Con respecto a los pasos metodológicos, se puede afirmar que la matriz de categorías lexicogramaticales y discursivas que utilizamos en este trabajo fue un instrumento eficiente para explorar detalladamente el material estudiado. Esta matriz permitió observar que la utilización de algunos procedimientos microdiscursivos como la metáfora gramatical arroja similitudes y diferencias de uso entre los postulantes en relación con los géneros.

Así, la habilidad de utilizar el sistema de opciones lingüísticas entre variantes congruentes o metafóricas es un desafío para los estudiantes extranjeros que pretenden insertarse en ámbitos académicos. Consideramos que es necesario reconocer que estos recursos lingüísticos deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar a leer y a escribir textos académicos de los primeros años de la universidad a postulantes extranjeros que inician estudios en español en distintas disciplinas. Estos resultados pueden colaborar en el diseño de material para la enseñanza de la lectura y escritura de los géneros escritos formales producidos en español para la elección de géneros que requieran mayor o menor grado de abstracción y complejidad enunciativa.

Referencias bibliográficas

- Colombi, C. (2013). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 147-164). Londres: Continuum.
- Cuñarro, M. (2011). El reconocimiento y la comprensión de las nominalizaciones en textos escritos. *RASAL*, 1/2, 121-144.
- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. En F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 47-73). Nueva York: Routledge.
- Eggin, S. & Martin, J. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335-371). Barcelona: Gedisa.
- García Negroni, M. M., Hall, B. & Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(57), 49-60.
- Ghio, Elsa y María Delia Fernández. (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua Española*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

- Halliday, M. (1994/1985). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). Londres: Arnold.
- Halliday, M. (1998). Things and relations: regrammaticising experience as technical Knowledge. En J. R. Martin & R. Veel, eds., *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge. 185-235.
- Halliday, M. & J. Martin. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. & Ch. Matthiessen. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (Third Edition). London and New York: Routledge.
- Ignatieva, N. & Colombi, C. (2014). *CLAE: El lenguaje académico en México y los EEUU: Un análisis sistémico funcional*. México: UNAM.
- Martin, J. & Rose, D. (2007). *Working with discourse. Meaning beyond the clause* (2nd.ed.). Londres & Nueva York: Continuum.
- Martin, Jim. 2008. Incongruent and proud: De-vilifying 'nominalization'. *Discourse and society* 19, 6: 827-836.
- Montemayor-Borsinger, A. (2008). Instantial and conventional representations in scientific knowledge construction, in C. Jones and E. Ventola (eds.) *New Developments in the Study of Ideational Meaning* Equinox Publishing Ltd, London, U.K.
- Montemayor-Borsinger, A. (2001). Case studies of academic writing in the sciences: a focus on the development of writing skill. Thesis
- Montemayor-Borsinger, A. (2005). "Una perspectiva sistémico-funcional de texto e interacción: las funciones de Sujeto y Tema, en RASAL, N°1, 2005, pp.667-674
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso*, Buenos Aires, Eudeba
- Moss, G., Barletta, N., Chamorro, D. & Mizuno, J. (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Revista ONOMÁZEIN*, 28, 88-104.
- Müller González, V. (2019). "Metáfora gramatical ideacional: un recurso clave para la alfabetización académica", *Revista Signos*, 52(99), pp. 110-133
- Pacagnini, A. y A. Brown (2017) Universidad Nacional de Catamarca. IX Coloquio CELU. Título de la ponencia presentada: "Comparación de bandas de evaluación de Avanzado e Intermedio Alto en dos géneros solicitados: correo-e y carta de lectores". Catamarca, 9-11 de agosto de 2017
- Ravelli, L. J. (2003). Renewal of connection: Integrating theory and practice in an understanding of grammatical metaphor. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers & L. J. Ravelli. (Eds.), *Grammatical Metaphors. Views from systemic functional linguistics* (pp. 37-64). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rodríguez-Vergara, D. (2014). El papel de la metáfora experiencial en la escritura académica. En N. Ignatieva & C. Colombi (Eds.), *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (pp. 101-122). México: UNAM.
- Rose, D. (2000). Culture, competence and schooling: Approaches to literacy teaching in indigenous school education. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness* (pp. 217-245). Nueva York: Continuum.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Taverniers, M. (2014). "Grammatical metaphor and grammaticalization: Fractal patterns in linguistic change". Paper presented at the 25th *European Systemic Linguistic Conference*, Université Paris Diderot, Paris.
- Taverniers, M. (2017). Grammatical metaphor. En T. Bartlett & G. O'Grady, eds.), *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London: Routledge. 354-371.
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. Londres: Arnold.
- Wiefling, F. (2016) *La Construcción Del Conocimiento Científico Desde La Lingüística Sistémico Funcional: La Metáfora Gramatical En Los Discursos Disciplinarios De Física y Antropología*. Tesis doctoral, Facultad de FFyLL de la UBA.