

---

# El texto escolar y el aprendizaje

## *Enredos y desenredos*

Norma Barletta Manjarrés / Diana Chamorro Miranda  
(Editoras)

h  
i  
dro  
stática  
revo  
lución

es  
toma  
se autodenomina  
ron





**EL TEXTO ESCOLAR  
Y EL APRENDIZAJE:  
ENREDOS Y DESENREDOS**



# EL TEXTO ESCOLAR Y EL APRENDIZAJE: ENREDOS Y DESENREDOS

NORMA BARLETTA MANJARRÉS  
DIANA CHAMORRO MIRANDA  
editoras

DIANA ÁVILA GARCÍA  
JORGE MIZUNO HAYDAR  
GILLIAN MOSS  
CARLINA TAPIA DE VERGEL

Barranquilla  
COLOMBIA, 2011



El texto escolar y el aprendizaje : enredos y desenredos / eds., Norma Barletta Manjarrés, Diana Chamorro Miranda ; Diana Ávila García, Jorge Mizuno Haydar, Gillian Moss, Carlina Tapia de Vergel. – Barranquilla : Ediciones Uninorte, 2011.

218 p. : il. ; 16 x24 cm.

Incluye referencias bibliográficas (p. 195-201)

ISBN 978-958-741-124-9

1. Textos. 2. Análisis del discurso 3. Lingüística y educación I. Barletta Manjarrés, Norma. II. Chamorro Miranda, Diana. III. Ávila García, Diana. IV. Mizuno Haydar, Jorge. V. Moss, Gillian. VI. Tapia de Vergel, Carlina. VII. Tít. (371.32 T355 22 ed.) (CO-BrUNB)



[www.uninorte.edu.co](http://www.uninorte.edu.co)

Km 5, vía a Puerto Colombia

A.A. 1569, Barranquilla (Colombia)

© Editorial Universidad del Norte, 2011

© Norma Barletta Manjarrés, Diana Chamorro Miranda,  
Diana Ávila García, Jorge Mizuno Haydar, Gillian Moss,  
Carlina Tapia De Vergel, 2011

*Coordinación editorial*

Zoila Sotomayor O.

*Diseño y diagramación*

Nilson Ordóñez

*Diseño de portada*

Joaquín Camargo Valle

*Corrección de textos*

Mercedes Castilla

# CONTENIDO

Introducción	7
Capítulo 1 <b>Un modelo funcional del lenguaje</b> Gillian Moss	15
Capítulo 2 <b>Las unidades textuales: Organizadoras del texto</b> Norma Barletta Manjarrés Diana Chamorro Miranda	27
Capítulo 3 <b>Tipos de tópico y los problemas de la ausencia de información</b> Diana Cecilia Ávila García Carlina Tapia de Vergel	45
Capítulo 4 <b>El lenguaje de la ciencia</b> Jorge Mizuno Haydar	79
Capítulo 5 <b>Tergiversaciones y correspondencias: La metáfora y sus bemoles</b> Diana Chamorro Miranda Jorge Mizuno Haydar Gillian Moss	101

Capítulo 6	
La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: Análisis del discurso de dos textos escolares	
Gillian Moss	
Diana Chamorro	123
Capítulo 7	
Las voces del texto	
Gillian Moss	
Jorge Mizuno	149
Capítulo 8	
La negación: Un diálogo exigente	
Gillian Moss	181
Referencias	195
Anexo: Cómo construir un instrumento para la valoración de textos escolares	
Gillian Moss	202
Editores y autores	210



# INTRODUCCIÓN

Desde hace ya algún tiempo se viene hablando de la centralidad del libro de texto en el currículo y de sus carencias, debilidades y exigencias. Poco, sin embargo, se ha hecho en el contexto colombiano para abordar estas falencias desde la perspectiva de una teoría del lenguaje. Como respuesta a esta carencia, la compilación de artículos que presentamos en este volumen propone una variedad de ángulos desde los cuales los educadores podemos examinar el discurso de los textos escolares siguiendo los lineamientos y las categorías que propone la Lingüística Sistémico-Funcional.

La perspectiva sistémico-funcional es una teoría del lenguaje que ofrece un fundamento sólido y una tradición importante de propuestas que han hecho contribuciones valiosas a la educación. Se destacan, por ejemplo, el reconocimiento de la naturaleza social del lenguaje, la descripción del desarrollo del lenguaje en el individuo en etapas sucesivas que alcanzan cada vez mayor nivel de abstracción, la sistematicidad de las cualidades de los tipos de texto, las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

En los espacios formales como la escuela se hace necesario familiarizar al profesorado con esta perspectiva y con sus repercusiones en la educación y, específicamente, con respecto al tratamiento de los textos escritos, como por ejemplo, el hecho de que estos representan una forma de expresión mucho más compleja y abstracta que la oralidad desarrollada en los primeros años de vida. La escritura no aparece de forma espontánea en los niños y niñas, sino que se aprende en los contextos escolarizados durante un lapso de tiempo más o menos largo. Los textos escolares en particular no ocurren al azar sino que presentan regularidades en sus estructuras y en sus escogencias de formas de expresión que responden a unas lógicas y

unos acuerdos dentro de la comunidad académica. Son susceptibles de ser descritos de forma sistemática y, por lo tanto, de ser organizados por los docentes para ser enseñados de manera significativa. Otro aspecto que se debe tener en cuenta en los textos escolares es la relativa alta densidad léxica y altos niveles de abstracción del lenguaje académico que hacen del proceso de aprehensión del conocimiento una tarea difícil.

Este libro es entonces una aproximación teórica y una descripción en profundidad de las características discursivas de los capítulos de los textos escolares que hemos examinado, con el fin de explicar y concientizar a los maestros y maestras sobre los enredos que pueden crear en el proceso de aprendizaje estas características del lenguaje expositivo en el texto escolar. Y, además, sugerir pautas para el manejo de las formas discursivas identificadas, es decir, para desenredar los hilos que entretrejen el texto.

Los manuales escolares analizados fueron:

Editorial Voluntad: *Investiguemos* 8<sup>1</sup>, capítulo Respiración; *Inteligencia Científica* 8<sup>2</sup>, unidad 3 (El Agua), y unidad 4 (Los Fluidos).

Editorial Norma: *Descubrir* 8<sup>3</sup>, capítulo 6 (Respiración); *Civilización* 8<sup>4</sup>, capítulo 2 (Europa Napoleónica y Congreso de Viena), capítulo 3 (Comienzos de la Emancipación Americana); *Milenio* 7<sup>5</sup>, Tema 2.4 (Expansión Árabe); *Milenio* 8<sup>6</sup>, capítulo 2 (Revolución industrial y Capitalismo).

Editorial Santillana: *Ciencias Naturales* 7<sup>7</sup>, unidad 5 (Los Ecosistemas); *Ciencias Sociales*<sup>8</sup>, unidad 11 (Formación y Desarrollo de América del Norte).

<sup>1</sup> Gómez, C., Gómez, M., Fernández, M., & Villegas, M. (1991). *Investiguemos* 8. Bogotá: Voluntad.

<sup>2</sup> Salamanca, M. (2003). *Inteligencia científica* 8. Bogotá: Voluntad.

<sup>3</sup> Castillo, C., Pardo, L., & Castro, N. (1991). *Descubrir* 8. Bogotá: Norma.

<sup>4</sup> Montenegro, A. et al. (1991). *Civilización 8: Ciencias sociales integradas*. Bogotá: Norma.

<sup>5</sup> Piñeros Rosas, R. E. & Bohórquez Alonso, R. (1997) *Milenio 7: Historia y Geografía*. Bogotá: Norma.

<sup>6</sup> Ramos, C. & Espinosa, O. (1997). *Milenio 8: Historia y Geografía*. Bogotá: Norma.

<sup>7</sup> Bechara, B., Clavijo, M., & Samacá, N. (1999). *Ciencias Naturales 7*. Bogotá: Santillana.

<sup>8</sup> Borja, J., & Córdi, J. (1992). *Ciencias Sociales 8: Educación básica secundaria*. Bogotá: Santillana.

La preocupación por la configuración del discurso académico en los textos escolares es compartida por otros investigadores dentro de la lingüística sistémico-funcional en Latinoamérica, como el grupo de investigadoras de la Universidad Nacional del Sur en Bahía Blanca, Argentina (Vallejos Llobet, 2004), el de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina (Moss, Natale & Oteiza, 2009; Guidice & Moyano, 2009), además de estudiosos de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Menéndez, 1997) y de la Universidad Austral de Chile (Oteiza, 2006). Sin embargo, es innegable que tanto el análisis de los textos escolares como el desarrollo de la lingüística sistémica en español requieren de más estudios y publicaciones, no solamente como contribución teórica al campo, sino también en virtud de las implicaciones pedagógicas de este tipo de análisis; aporte que ha sido validado en nuestros cursos de posgrado tanto en los procesos de formación docente como en el hecho de que los y las docentes que participan en estos cursos lo encuentran relevante y aplicable en sus contextos.

Los análisis y comentarios que presentamos en este libro son producto de más de quince años de investigación en torno al lenguaje presente en los manuales de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y su incidencia en los procesos de aprendizaje y de formación de ciudadanos y ciudadanas. Entre 1995 y 2010 los autores y autoras que participamos en este libro hemos adelantado un programa de investigación con varios proyectos<sup>9</sup> sucesivos que nos han permitido identificar rasgos discursivos en los manuales escolares, que, de no ser tratados de manera consciente en el aula, pueden constituirse en un obstáculo para el aprendizaje y la formación de ciudadanos críticos y participativos.

En nuestras investigaciones hemos combinado el análisis del discurso con la etnografía en el aula. En los distintos proyectos la interacción en el aula es registrada mediante el uso de técnicas propias de la investigación etnográfica (observación no participante, entrevistas en profundidad) que, junto con el análisis del discurso, nos permiten tener una visión más completa de la forma como las características del lenguaje presentes en los textos escolares pueden contribuir o no a los procesos de aprendizaje y también a

---

<sup>9</sup> El Colectivo Urdimbre del grupo Lenguaje y Educación, adscrito a la Universidad del Norte, ha realizado siete estudios en once contextos de aula en Educación Básica Secundaria en el departamento del Atlántico Colombia. Estos proyectos (1995-1996, 1997-1998, 1999-2000, 2001-2003, 2006-2007) fueron financiados por Colciencias y la Dirección de Investigaciones y Proyectos de la Universidad del Norte.

los procesos de formación ciudadana. En el primer proyecto, la escogencia de los textos fue determinada por una encuesta que nos permitió identificar los manuales más utilizados en las áreas en mención en la ciudad de Barranquilla. En proyectos posteriores, la escogencia de los textos y capítulos que se analizaron estuvo determinada por la temática que estuviera en desarrollo cuando los docentes aceptaron la presencia de los investigadores en sus aulas.

La parte etnográfica de los proyectos se ve reflejada en algunos capítulos de este volumen en los cuales se ilustra la forma como los alumnos y alumnas responden oralmente en clase o durante las entrevistas. Si bien el análisis de cada uno de los apartes seleccionados de los textos escolares fue exhaustivo con respecto a las categorías que plantean los investigadores, por razones de espacio, sólo se presentan ejemplos de fragmentos seleccionados que ilustran la naturaleza del fenómeno del uso del lenguaje en cuestión. Consecuentes con nuestro paradigma cualitativo de investigación, no aspiramos a hacer generalizaciones universales sobre los manuales escolares, sino ofrecer análisis, explicaciones y comentarios que contribuyan a comprender mejor las características de su lenguaje y de la interacción que se genera alrededor del mismo en los contextos en que fueron utilizados.

Como mencionamos líneas atrás, los capítulos proponen una mirada a los significados que se construyen en el texto escolar desde algunas de las perspectivas que plantea la lingüística sistémico-funcional. De ahí que el primer capítulo, “Un modelo funcional del lenguaje”, constituye una descripción sintética de los fundamentos de esta teoría que ha servido de marco al análisis de los textos escolares cuyos resultados se presentan en este libro. Este primer capítulo es un referente teórico para los y las lectores/as y, por lo tanto, se puede recurrir a él en cualquier momento; no necesariamente debe ser el primero en leerse.

Los capítulos dos y tres se centran en aspectos globales del texto – la estructuración de la información y el desarrollo de contenidos. En este sentido, el capítulo dos, “Unidades textuales: organizadoras del discurso”, suministra una caracterización de las que hemos denominado Unidades Textuales, es decir, partes del texto que tienen primordialmente una función organizadora. Discute también la importancia de su presencia en los textos escolares

de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y la forma como los maestros y las maestras podrían evaluarlas, suplirlas o hacer uso de ellas.

Por su parte, el capítulo tres, “Tipos de tópicos y los problemas de la ausencia de información”, describe fundamentalmente la estructura composicional propia de los textos analizados de acuerdo con el tipo de contenido que desarrollan. La autora discute también las implicaciones que tiene para el aprendizaje la completud de dichas estructuras.

A partir del capítulo cuatro, el análisis del discurso de los textos se realiza a nivel micro. Así, el capítulo “El lenguaje de la ciencia” se refiere a cómo la terminología empleada en los textos implica dificultades para la comprensión por parte de los niños y niñas. Con base en teorías de Vygotsky y Halliday, el autor discute el desarrollo de conceptos y el progresivo nivel de abstracción del lenguaje en los niños y aclara la importancia de una comprensión de estos procesos para la enseñanza-aprendizaje de la terminología de la ciencia.

Los capítulos cinco y seis abordan el estudio de la representación de la experiencia en los textos a partir del análisis de los eventos, los participantes y los agentes y cómo estas representaciones pueden estar relacionadas con el aprendizaje y la formación de ciudadanos críticos. Ambos capítulos fueron ya publicados en revistas y, por la relevancia y profundidad de los temas en ellos tratados, constituyen un elemento imprescindible para la intención de esta compilación.

El capítulo cinco, “Tergiversaciones y correspondencias: la metáfora y sus bemoles”, fue publicado en la revista *aled* de 2003. En él las autoras y el autor analizan las características e implicaciones que tienen para el aprendizaje las metáforas léxicas y gramaticales en los textos escolares, con el fin de alertar a los maestros y maestras de su presencia para un mejor tratamiento, de manera que los alumnos y alumnas puedan entender mejor y más críticamente los textos.

El capítulo seis, “La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio”, publicado en la revista *Lenguaje* de 2008, expone algunas características discursivas que contribuyen al fomento de una visión determinista y fragmentada de la realidad, una ideología de la exclusión y al

desarrollo de ciudadanos y ciudadanas no participativos/as, acrílicos/as y desesperanzados/as.

La ideología es también objeto de análisis en el capítulo 7, “Las voces del texto”, pero esta vez desde uno de los últimos desarrollos de la teoría sistémica, como es la teoría de la valoración. Bajo esta perspectiva, el capítulo analiza el perfil de la voz de autor/a o su estilo particular; cómo los autores o autoras se posicionan axiológicamente con respecto a los contenidos tratados y, a su vez, cómo construyen a una lectora o lector ideal que comparte su posición.

Finalmente, el capítulo ocho, “La negación: un diálogo exigente”, presenta las características generales de la negación, para luego estudiar su presencia en los textos escolares. Asimismo, analiza las reacciones de los y las estudiantes ante oraciones negativas que implican una alta exigencia cognitiva para su comprensión.

En aras de orientar a los lectores y lectoras en el tratamiento y análisis del lenguaje de los textos escolares que usan, los autores de los capítulos dos, tres, cuatro y ocho, han incluido la sección “De la teoría a la práctica”.

Asimismo, al final del libro facilitamos un anexo con pautas para evaluar textos escolares. Para ello se sugieren una serie de pasos y aspectos que deben ser tenidos en cuenta para determinar hasta qué punto un texto se ajusta a las necesidades del contexto, alumnado y docentes.

Como analistas del discurso, la equidad de género es una preocupación ineludible. Por ello, en este libro hemos buscado el equilibrio en las escogencias de los rasgos que implican género presentando los capítulos en femenino y en masculino de manera alterna. Así por ejemplo, en un capítulo femenino, nos referiremos a “la autora”, “las lectoras”, etc. Son excepciones a este orden, los capítulos cinco y seis, puesto que los hemos dejado como fueron publicados originalmente en sus respectivas revistas.

Esperamos que esta compilación contribuya a consolidar la formación de maestros y maestras que conozcan, describan, se apropien y tomen posturas con respecto a las características de los discursos propios de las ciencias que enseñan. Docentes que creen metodologías no solo para la enseñanza

de la disciplina, sino sobre todo para el desarrollo del lenguaje que desemboque en una democratización del acceso a la ciencia.

## Referencias

- Giudice, J. & Moyano, E. (2009). ¿Cómo se reconstruye el período 1976-1983 en el discurso pedagógico de la historia dirigido a pre-adolescente? Ponencia presentada en el V congreso de ALSFAL, Mar del Plata, Argentina.
- Menéndez, S. M. (1997). Los alcances de un modelo comunicativo funcional en la escuela. Ponencia presentada en III Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación “Comunicación: campos de investigación y prácticas”, Universidad Nacional de Cuyo.
- Moss, G., Natale, L. & Oteiza, T. (2009). El lenguaje de los textos escolares, el aprendizaje, la ideología y la formación ciudadana. *Revista DELTA*, 25: Especial, pp. 549-753.
- Oteiza Silva, T. (2006) El discurso pedagógico de la historia. *Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile: Frasis.
- Vallejos Llobet, P. (ed.) (2004). *El discurso científico pedagógico: Aspectos de la textualización del “saber enseñado”*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.





## CAPÍTULO 1

# Un modelo funcional del lenguaje

Gillian Moss

**E**ste capítulo sirve como marco de referencia para comprender la teoría lingüística que sustenta los otros capítulos. No necesariamente se debe leer en su totalidad en este momento, sino a medida que avance usted en la lectura y sienta necesidad de mayor comprensión teórica.

### El modelo sistémico-funcional del lenguaje

Para el análisis de los textos escolares que hemos estudiado, empleamos la teoría de la lingüística sistémico-funcional (LSF), desarrollada por Halliday (2004, 1994), Martin (1992; Martin & Rose, 2003) y Matthiessen (Halliday & Matthiessen, 1999). Esta teoría es, en esencia, un modelo holístico del lenguaje y su contexto social, que concibe el lenguaje como un recurso para la construcción de significados y el logro de propósitos comunicativos. Este énfasis en el significado y la funcionalidad del lenguaje hace que ésta sea la teoría lingüística más adecuada para nuestro objetivo de entender por qué algunos textos escolares no logran su propósito comunicativo sino que resultan poco comprensibles para sus lectoras. En este primer capítulo, presentamos un breve resumen de esta teoría. Para este propósito, nos hemos basado principalmente en el primer capítulo de Martin y White (2005).

### Las metafunciones

El modelo LSF interpreta el lenguaje desde múltiples perspectivas que se complementan para proveer una visión global de los fenómenos lingüís-

ticos. Una de las complementariedades básicas es la de las tres metafunciones; la idea de que el lenguaje es un recurso para combinar tres tipos diferentes de significado en cada acto de comunicación: significados ideacionales, interpersonales y textuales.

Los significados ideacionales tienen que ver con la construcción de la experiencia: qué ocurre, quién hace qué y a quién, dónde, cuándo, cómo y por qué. Los sistemas lingüísticos que le dan forma a los significados ideacionales son la transitividad y la ergatividad. La transitividad nos sirve para representar nuestra interpretación de lo que existe y ocurre en el mundo, incluyendo nuestro mundo interior. Dicha representación se basa en un principio general para modelar la experiencia: que la realidad es conformada por procesos. Según Halliday (1994: 106), nuestra impresión más fuerte de la experiencia es que la conforman sucesos de varios tipos: ocurrir, hacer, sentir, significar, ser y devenir. La cláusula, con sus elementos básicos –procesos, participantes y circunstancias– nos permite ordenar la variación infinita del flujo de eventos. En términos gramaticales, lo más frecuente es que los procesos sean realizados por verbos, los participantes por sustantivos y las circunstancias por expresiones adverbiales; sin embargo, es posible encontrar muchas variaciones en esta conformación (ver Capítulo 5). Por lo tanto, es importante tener en cuenta que los términos **proceso**, **participante** y **circunstancia** se refieren a categorías funcionales, no gramaticales. La ergatividad, por su parte, tiene que ver con la causalidad y la agencialidad. Si las formas de expresión que elegimos hacen explícito el agente que causa un proceso, decimos que la oración es ergativa. En caso contrario, es decir, si la agencialidad permanece implícita, la oración es no-ergativa. Los elementos principales de la ergatividad son el proceso, el medio y el agente, donde el medio es el participante que sufre los efectos del proceso.

Los significados interpersonales tienen que ver con las relaciones sociales: cómo interactúan las personas y qué sentimientos y puntos de vista intentan compartir. Sus sistemas principales son la modalidad, que define el tipo de intercambio (solicitud de información o pregunta, oferta de información o afirmación, solicitud de servicios u oferta de servicios) y la valoración, que expresa actitudes y grados de compromiso con lo expresado. Los recursos de la valoración se dividen en tres categorías principales: la actitud, que expresa los sentimientos y los juicios de la autora o hablante;

el compromiso que tiene que ver con su aceptación o rechazo de las ideas que está comunicando; y la gradación que indica grados de intensidad de fenómenos y características, actitudes y compromisos.

Los recursos de la metafunción textual tienen que ver con el flujo de la información: cómo los significados ideacionales e interpersonales se distribuyen en un texto y cómo se relacionan con otras modalidades de comunicación como la música y las imágenes. Los recursos de la metafunción textual son, principalmente, la distribución de Tema y Rema en la oración y los diversos elementos cohesivos, tanto léxicos como gramaticales.

Es importante recordar que estas tres metafunciones no son alternativas sino que ocurren simultáneamente en cada acto comunicativo. En este libro, nos estaremos concentrando en la metafunción ideacional en los capítulos 3, 4, 5 y 6; en la interpersonal en los capítulos 7 y 8; y en la textual en el capítulo 2.

### **La realización**

El concepto de realización indica que el lenguaje es un sistema semiótico estratificado con tres ciclos de codificación en diferentes niveles de abstracción. El nivel más concreto, en el lenguaje hablado, es la fonología: la organización de fonemas (sonidos) en sílabas, el ritmo y la entonación. Este nivel, en el caso del lenguaje escrito, lo constituye la grafía o escritura: la organización de las letras para formar palabras y oraciones, la puntuación y la diagramación. En las comunidades sordas, este nivel lo conforman las señas.

El siguiente nivel se denomina lexicogramática, término que se utiliza en la LSF para hacer claridad en el hecho de que el significado lo construyen las palabras y las estructuras gramaticales conjuntamente; no se pueden separar. La lexicogramática organiza los patrones fonológicos o gráficos en patrones de nivel más abstracto: palabras y estructuras. Es decir, las palabras y estructuras son elementos abstractos que toman forma concreta, es decir, se realizan, en los sonidos y las letras. La relación no es de simple constitución o composición sino de concreción de algo abstracto; por eso, una misma agrupación de sonidos o letras puede realizar dos o más pala-

bras diferentes: ola y hola; banco (para sentarse) y banco (para guardar el dinero).

El tercer nivel de abstracción se llama semántica discursiva, es decir, el significado a nivel de texto. Este nivel tiene que ver con varios aspectos de la organización del texto, como por ejemplo: cómo las personas, lugares y cosas se introducen en el texto y luego se les sigue la pista a través de nuevas referencias a ellas; cómo los eventos y estados se relacionan uno con otro con respecto a lugar, causa, contraste o similitud; cómo se establecen relaciones entre las partes de un todo o entre clases y sub-clases; cómo se negocian intercambios de servicios e información; y cómo se maneja la evaluación para establecer la posición de la autora con respecto a los contenidos tratados.

Nuevamente, es importante recordar que estos tres niveles son complementarios. El significado es construido por los tres al mismo tiempo. Por ejemplo, la entonación, primer nivel, puede expresar actitud, tercer nivel; la escogencia de diferentes formas gramaticales, segundo nivel, como veremos en los capítulos 5 y 6, puede cambiar significados e incluso indicar ideologías, tercer nivel.

En este modelo del lenguaje, entonces, no se acepta la división entre forma y contenido que se ha establecido tradicionalmente. La complementariedad entre los tres niveles es representado en la figura 1.1.

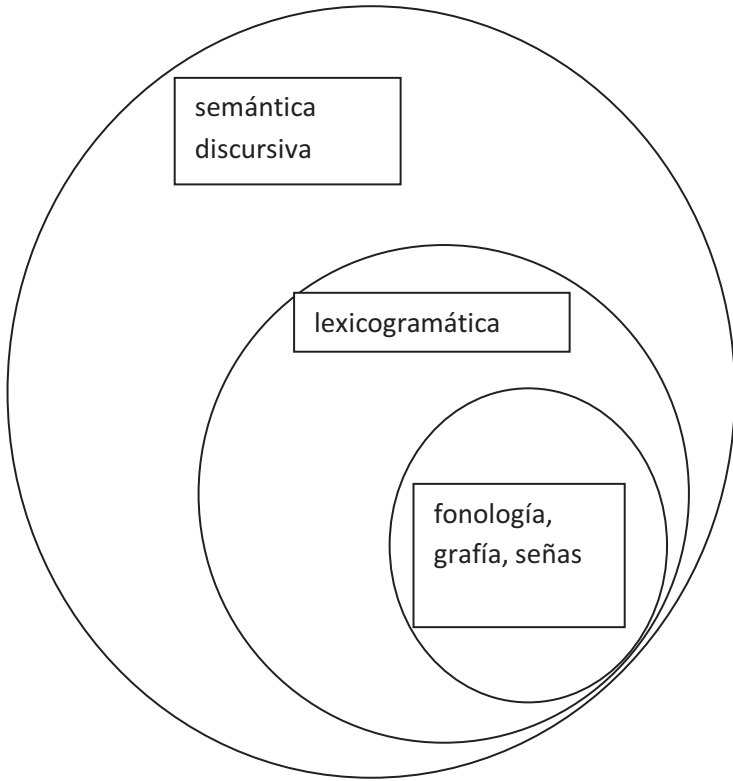


Figura 1.1

### Sistema y estructura

Otro concepto básico de la lsf es la complementariedad entre sistema y estructura, concepto relacionado con las ideas de Saussure con respecto a los ejes sintagmático y paradigmático. Lo sintagmático tiene que ver con la manera como los elementos de estructura se encadenan en cláusulas, oraciones y textos. El eje paradigmático se refiere al conjunto de elementos que potencialmente podrían ubicarse en un lugar específico de la cadena y entre los cuales la autora o hablante debe escoger. A partir de la noción del eje paradigmático, Halliday plantea la existencia de sistemas de opciones que forman la base para la construcción de significados.



## El sistema

Tradicionalmente, los conjuntos paradigmáticos se representan en forma de tabla o matriz. Para poder representar varios sistemas simultáneamente, Halliday elaboró un diseño que se llama red de sistema. En el ejemplo que aparece en la figura 1. 2, que representa opciones para la expresión de probabilidad, podemos apreciar tanto sistemas dependientes como sistemas simultáneos. Esta red nos indica que, para expresar la probabilidad, la autora o hablante elige entre formas de expresión objetivas y subjetivas; si elige una forma subjetiva, esta subjetividad puede ser explícita o implícita. Al mismo tiempo, debe escoger el grado de probabilidad entre alto, mediano y bajo.

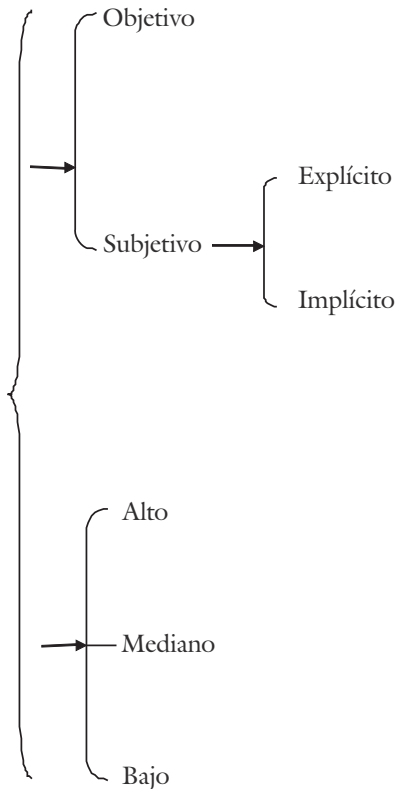


Figura 1.2