

La presencia de destinadores y destinatarios en géneros académicos en inglés. El caso de la voz pasiva y los pronombres personales de 1.^a y 2.^a persona

The presence of addressers and addressees in academic genres in English. The case of passive voice and first and second person pronouns

Claudia Silvia Herczeg
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
claudiaherczeg@gmail.com

Mónica Estela Lapegna
Universidad Nacional del Comahue, Argentina
monicalapegna@yahoo.com.ar

Original recibido: 03/08/2021
Dictamen enviado: 26/10/2021
Aceptado: 16/12/2021

Resumen

En este artículo discutimos el uso de recursos lingüísticos que dan cuenta de la presencia de destinadores y destinatarios en géneros del discurso de la enseñanza en la universidad. En particular, analizamos la utilización de la voz pasiva y complementariamente la de pronombres personales, en un corpus de videos educativos, un género de creciente difusión en ámbitos académicos pero aún poco explorado, en contraste con un corpus de libros de texto, material bibliográfico característico de la enseñanza en el nivel superior. Trabajamos sobre textos en inglés del campo disciplinar de las ingenierías, potencialmente utilizables para la enseñanza de esta lengua con propósitos académicos. Nuestros hallazgos preliminares indican que la modalidad determina en buena medida los recursos lingüísticos seleccionados, y esta selección, a su vez, tiene consecuencias discursivas que resulta necesario abordar, tanto desde el campo del análisis de géneros como desde la enseñanza de inglés para estudiantes hispanohablantes.

Palabras clave: análisis multidimensional, libro de texto, recursos lingüísticos, video educativo.

Abstract

In this paper we discuss the use of certain language forms which reveal the presence of the addresser (writer/speaker) and their addressees in pedagogic genres. We particularly focus on passive voice and, correspondingly, the use of personal pronouns in a corpus of educational videos, a fast-growing but not so deeply studied genre so far,

as compared to a corpus comprised of textbooks, the traditional pedagogic genre used in university contexts. Both corpora include English texts in the field of engineering which may potentially be used in English for Academic Purposes courses. Our preliminary findings suggest that modality determines, to a great extent, the language forms selected and this fact, in turn, has significant discourse consequences, not only from the point of view of genre analysis but also from the perspective of the teaching of English to Spanish native speakers.

Key words: *educational video, linguistic resources, multidimensional analysis, textbook.*

Introducción

En este trabajo abordaremos aspectos del análisis de ciertos géneros académicos, que consideramos que necesitan una mirada más detallada, a la luz de las nuevas realidades educativas y recursos pedagógicos.

Es bien sabido que el estudio de géneros ha estado más fuertemente centrado en aquellos con modalidad escrita,¹ entre los que el artículo de investigación científica ha sido el foco de atención fundamental (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2002, 2004; Hyland, 1996, 2004; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Busso y López 2017; Moyetta, 2017). Respecto de los géneros escritos con perspectiva didáctica, el libro de texto ha sido descrito por numerosos autores también para el inglés (Swales, 1995; Hyland, 1999; Biber, 2006; Bondi, 2016) y en menor medida para el español, entre ellos los de Parodi (2008, 2010, 2014) y Cubo de Severino (2007).

Desde hace ya varios años, sin embargo, diversas investigaciones han comenzado a dedicarse a la modalidad oral, incluyendo géneros para el español como la clase magistral, la entrevista (Ciapuscio, 2009) y la conferencia (Robles Garrote, 2013); y para el inglés la ponencia en congresos (Carter-Thomas y Rowley-Jolivet, 2001; 2003; Swales, 2004; Rowley-Jolivet & Carter-Thomas, 2005), la clase magistral, el seminario, las presentaciones académicas, las defensas de tesis, las comunicaciones interpersonales en la universidad (Swales, 2004; Biber, 2006; Hyland, 2009, 2016), entre otros. Estos géneros orales incluyen tanto aquellos relacionados con la investigación científica, como los específicos de la enseñanza en el ámbito universitario.

¹ Utilizamos el término “modalidad” en el sentido de Parodi (2008, 2010) quien distingue dos grandes modalidades textuales, la verbal frente a la no-verbal y, dentro de la primera, entre modalidad oral versus escrita.

La presente investigación se centrará en dos de estos géneros pedagógicos, específicamente el libro de texto, para la modalidad escrita y el video educativo, para la oral. La razón para centrarnos en ellos se funda en nuestro interés por contribuir a caracterizar tanto los tipos textuales que se utilizan en la actualidad como los que podrían eventualmente usarse en la enseñanza de inglés con propósitos académicos (en adelante EAP, por sus siglas en inglés) para estudiantes hispanohablantes en la universidad.

Respecto del video educativo, un subgénero nacido de la irrupción de las redes de comunicación en la sociedad, se observa claramente que el mismo ha ido adquiriendo cada vez más presencia en todo tipo de ámbitos, tanto en el de la comunicación informal, como en la más formal de la academia y la ciencia. En este sentido sostenemos, por una parte, que no parece haber aún suficiente investigación sobre videos educativos en lo que atañe al estudio de géneros y, por otra, que la difusión y preponderancia que han comenzado a tener a partir de la situación de pandemia desatada en 2020 hace necesario un abordaje más sistemático de sus características y potencialidades.

Este trabajo estará atravesado, entonces, por tres ejes interrelacionados: el estudio de géneros académicos; la descripción y análisis de ciertos aspectos lingüísticos concernientes a la estructura informativa de la oración; y, concomitantemente, la enseñanza de EAP para estudiantes universitarios hispanohablantes. Más estrictamente, intentaremos describir la forma en que se presenta la información, en términos discursivos, para su circulación en géneros de la modalidad escrita frente a los de la modalidad oral. En este sentido, observaremos los puntos de contacto y diferencias en el uso y frecuencia de construcciones en voz pasiva y pronombres personales, particularmente de primera y segunda persona. Dicho de otro modo, analizaremos los factores que motivan la selección de los recursos lingüísticos estudiados en sendos géneros.

La propuesta se organiza de la siguiente forma: comenzamos con una breve descripción del modelo teórico adoptado para la caracterización de géneros discursivos; a continuación, se expone el problema abordado, seguido del procedimiento metodológico aplicado y la descripción del corpus; luego nos referiremos a los resultados obtenidos y su discusión para finalmente presentar nuestras conclusiones.

Marco teórico. Un modelo de tipología textual de niveles múltiples

Con el fin de caracterizar el corpus seleccionado en este trabajo y siguiendo a Bajtín, partimos de una concepción del género como la expresión discursiva de

las prácticas sociales que se dan en un tiempo y lugar particular (Bajtin, 1982); asimismo, con Swales (1990) consideramos que se trata de un acontecimiento comunicativo específico reconocible por la comunidad de hablantes involucrados –la comunidad académica universitaria, en nuestro caso– que tiene un fin comunicativo definido y que responde a una estructura protocolar básica. De estas definiciones se desprende la multiplicidad de factores que hacen de la caracterización de géneros una tarea compleja: el género pone en relación a una comunidad de hablantes quienes interactúan en un contexto particular para construir sentidos a partir de ciertas convenciones compartidas.

En este sentido, consideramos primordial adoptar una mirada que contemple estos diferentes factores y, por ello, recurrimos a la propuesta de tipologización textual multinivel de Ciapuscio y Kuguel (2002), Ciapuscio (2005) y Kuguel (2009), autoras que siguen la línea de Heinemann y Viegweger (1991) y Heinemann (2000) para proponer un modelo de cuatro dimensiones en el que cada uno representa una faceta de la caracterización de géneros. En efecto, su tipología intenta reflejar el conocimiento que tienen los hablantes de las clases textuales, un saber que, precisamente, les permite producir y comprender textos.

El modelo propone cuatro niveles o dimensiones de caracterización de clases textuales. En la dimensión o nivel funcional se observan las funciones textuales predominantes y funciones subsidiarias (funciones tales como *expresarse, contactar, informar, o dirigir*) y la manera en que estas se interrelacionan estableciendo órdenes jerárquicos. La dimensión o nivel situacional se refiere al contexto en que se produce la comunicación, que incluye los parámetros espacio-temporales si se trata de una comunicación *simultánea o diferida* (por ejemplo, el número, rol y relación de los participantes); es decir, si es una comunicación entre pares (*especialista a especialista*), lo que implica una relación simétrica, o si es asimétrica, como en la comunicación de *especialista a lego o semi-lego*. La dimensión o nivel del contenido semántico, considera el dominio, sub-dominio y tema específico del contenido textual, así como el tipo de despliegue temático de la comunicación, en el sentido de considerar si predominan secuencias descriptivas, narrativas, expositivas o argumentativas, junto con la perspectiva sobre ese tema, teórica o básica, aplicada, didáctica, divulgativa, por ejemplo. Por último, en la dimensión o nivel formal se explicitan las máximas de formulación retórico-estilísticas, tales como *las máximas de objetividad* observadas en el artículo de investigación científica. Se observan aquí también el tipo de formas lingüísticas y no lingüísticas seleccionadas, así como los recursos gramaticales –tanto sintácticos como léxicos– que caracterizan los textos dentro de un género particular.

Este análisis multidimensional permite poner en relación el resultado de la descripción de cada uno de los niveles para producir caracterizaciones más acabadas de los géneros textuales y, asimismo, favorecer el contraste entre géneros más o menos emparentados.

Problema de investigación

A partir de lo discutido más arriba, nos planteamos la necesidad de observar la forma de presentación y distribución de la información en los dos sub-géneros del discurso académico de la enseñanza estudiados. En este sentido, tomamos como foco de interés una de las estructuras de empaquetamiento de la información (Ward, Birner & Huddleston, 2002), estructuras que afectan la disposición de la carga informativa de la oración, en nuestro caso el uso de la voz pasiva, y asimismo y en ausencia de voz pasiva, el recurso a las formas textuales dialógicas, particularmente el uso de los pronombres sujeto de primera y segunda persona. Vale decir que nuestra intención es evaluar qué lugar o qué participación tienen en estos discursos tanto los destinadores como sus destinatarios.

La voz pasiva

Las oraciones pasivas son oraciones formadas a partir de verbos transitivos que en inglés presentan la combinación del verbo “auxiliar” *to be* más el participio pasado del verbo “principal”, lo mismo que ocurre en las pasivas perifrásticas del español. En ellas la posición de sujeto está ocupada por el argumento interno del verbo –el argumento que representa generalmente el tema en términos semánticos–, es decir, un elemento que carece de las propiedades típicas de los sujetos oracionales, característicamente la agentividad. Por su parte, el argumento externo –en general con el rol de agente– o bien desaparece o queda degradado a la posición de complemento preposicional encabezado por la preposición *por* en español y *by* en inglés, conocido como complemento agente en las gramáticas descriptivas (Di Tullio, 2005). La presencia del argumento externo es opcional en tanto el sintagma preposicional en el que aparece funciona como adjunto (Carnie, 2013). Vale decir que se trata de construcciones en las que se altera el orden sintáctico de los argumentos del verbo y esta alteración produce, a su vez, cambios a nivel discursivo en función de la distribución de la información. Así, si comparamos (1a) y (1b), notamos que ambas se refieren al mismo evento. Existe una relación sintáctica y semántica entre ellas, pero su significado y efecto discursivo no es exactamente el mismo, ya que, mientras que en (1a) la oración en voz activa es una oración acerca de Bohr, en la versión pasiva de (1b) se refiere específicamente

al modelo del átomo de hidrógeno y la mención al científico que lo propuso deviene optativa:

- (1) a. Niels Bohr proposed the model of the hydrogen atom in 1913.
- b. The model of the hydrogen atom was proposed in 1913 (by Niels Bohr).

A su vez, en español estas construcciones pueden corresponder muchas veces tanto a oraciones pasivas perifrásticas como a oraciones con *se* pasivo, que también tienen como sujeto al argumento tema o paciente (Di Tullio, 2005) y pueden tener interpretación genérica:

- (2) a. El modelo del átomo de hidrógeno fue propuesto en 1913 (por parte de Niels Bohr).
- b. En 1913 se propuso el modelo del átomo de hidrógeno.

Asimismo, es importante destacar que dada la ambivalencia del verbo *to be* en inglés, en el sentido de representar ambas cópulas –*ser* y *estar*–, resulta difícil, en ciertas ocasiones, determinar si se trata de pasivas reales o construcciones estativas del tipo de (3), ya que, en su apariencia, el formato de ambas estructuras es igual:

- (3) a. The nucleus is surrounded by orbiting electrons.
- b. El núcleo está rodeado de electrones que orbitan a su alrededor/orbitantes.

Diversos estudios se ocupan de esta distinción y proveen los tipos de pruebas para discriminar la presencia de uno u otro caso (Kratzer, 2000; Embick, 2002; Anagnostopoulou, 2012, por mencionar algunos). Como indicaremos en el marco metodológico, no consideraremos aquí esta diferencia, ya que su abordaje supera los objetivos de la presente discusión.

Desde el punto de vista informativo, en general, el sujeto de las pasivas representa información dada en el discurso –clásicamente conocida como tema en la distinción tema, o información conocida– vs. rema, entendido como comentario (Halliday, 1967; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). Sin embargo, estos sujetos también pueden introducir información nueva en función de diferentes condiciones discursivas, como el desconocimiento del autor o agente por parte del hablante destinador, o la voluntad del mismo de omitir directamente la mención de tal agente. Esta situación es la que suele resultar más frecuente en la escritura

científico-académica, en tanto el ocultamiento del autor produce un efecto de mayor objetividad, así como de referencialidad al objeto de estudio, características que forman parte de las convenciones del género (Lachowitz, 1981; Hyland, 2002;; Ward *et al.*, 2002). En este mismo sentido, Biber, Johansson, Leech, Conrad y Finegan (1999) consideran que el discurso académico está involucrado con la discusión de conceptos más que con las acciones llevadas a cabo por individuos, y de ahí la tendencia al uso de la voz pasiva. Respecto del discurso académico oral que nos ocupa, particularmente el de la enseñanza, cabe preguntarse si se sostienen estas mismas afirmaciones o si por la propia naturaleza de la modalidad oral empleada se recurre a otras formas lingüísticas de presentar la información.

Pronombres personales

Respecto del uso de pronombres personales, típicamente la primera y segunda persona que estudiamos aquí son las que refieren a los participantes de los intercambios en situaciones de oralidad. Por su parte, la primera persona del singular resulta especialmente clara respecto de la referencia al hablante/autor –destinador–, mientras que la primera del plural suele ser ambigua en cuanto a que puede tratarse del llamado *we* (nosotros) inclusivo, en el que el autor se involucra con la audiencia como uno más, o el caso del *we* exclusivo, que refiere a un grupo relacionado pero que no incluye al destinador como tal. En lo que atañe a la segunda persona del inglés *you*, (vos/ustedes) es característicamente ambiguo entre la referencia a un destinatario singular o plural. Para ambos casos (*we*, *you*) existen recursos lingüísticos para desambiguar la referencia (*We **all/both/students** know that...*; *You **all/people** listen to me*), particularmente en la lengua general (Biber 1999, *et al.*). Volveremos sobre este tema en el apartado de Resultados y discusión.

Algunos resultados anteriores

En la gramática basada en corpus de Biber et al. (1999) se observa que, de los cuatro usos de la lengua estudiados, conversación, ficción, discurso periodístico, y discurso académico escrito (es en este último en el que se encuentra la mayor frecuencia de uso de la voz pasiva y la diferencia con el resto, particularmente con la conversación) es muy significativa. Asimismo, en un trabajo posterior, Biber (2006, pp. 64-66) destaca como un aspecto muy interesante que la voz pasiva es no solamente más usada en los libros de texto frente al discurso académico oral en general a lo largo de diversas disciplinas, sino que particularmente los libros de texto del dominio de la ingeniería muestran la mayor frecuencia de todos los estudiados, incluyendo ciencias naturales, humanidades, sociales, etc. En esta

área, según sus datos, casi el 30% de todas las frases verbales está en voz pasiva, en su opinión, por la necesidad de focalizar la atención en procesos u objetos afectados por esos procesos y no en sus posibles autores.

Rowley-Jolivet (2001), por su parte, estudia un corpus compuesto por ponencias en congresos de tres disciplinas diferentes, medicina, geología y física, y las compara con sus correspondientes artículos publicados en actas. Sus resultados indican que la pasiva se utiliza con una frecuencia significativamente mayor, casi tres veces más en los artículos escritos que en las ponencias orales. Por otra parte, respecto de los pronombres personales, la autora observa que en posición de sujeto se utilizan con una frecuencia abrumadoramente superior en las presentaciones orales frente a los artículos (36,4% frente a solo el 3,1%, respectivamente). Rowley-Jolivet aclara que estos resultados están anclados fuertemente tanto en la situación comunicativa como en las propias convenciones de cada género estudiado.

Constitución del corpus y metodología

Corpus

Para esta investigación se constituyó un corpus a partir de los criterios surgidos del modelo teórico que hemos presentado anteriormente (Ciapuscio y Kuguel, 2002), el cual nos permitió establecer los puntos de contacto y de diferencia a considerar en el análisis. En este sentido, observamos los datos que se describen a continuación.

A nivel funcional, tanto los textos escritos como los orales comparten la perspectiva didáctica en tanto se trata de textos educativos de nivel universitario en los que predominan secuencias expositiva-explicativas características del género, de modo que su función principal es la de informar con la función subsidiaria de dirigir (manifestada en recomendaciones e instrucciones del destinador —especialista/docente— a sus destinatarios estudiantes).

A nivel del contenido semántico, podemos señalar que los textos que integran el corpus pertenecen al mismo dominio, el área técnica de ingeniería, incluyendo los subdominios de físico-química, ciencia de los materiales, electricidad, electrónica y petróleo, y áreas temáticas representativas de cada uno de ellos. Por su mirada didáctica, se trata en todos los casos de formas secundarias, en el sentido de que comunican conocimiento ya establecido, y esta perspectiva se patentiza, a la vez, en la frecuente utilización de recursos icónicos, como gráficos y todo tipo de ilustraciones que contribuyen a la función educativa que los caracteriza (Kuguel, 2009, pp. 104-105).

Respecto del nivel situacional encontramos, por un lado, que los textos comparten los siguientes factores: son parte de la comunicación interna de la

disciplina; se enmarcan en el contexto social académico; implican un carácter asimétrico de la comunicación entre el docente/autor –es decir, un especialista– y un número indeterminado de destinatarios, los y las estudiantes que representan un público semi-lego o de especialistas en formación; y en todos los casos la comunicación es diferida, no simultánea.

Sin embargo, por otro lado, respecto de la situación comunicativa, particularmente el modo establecido en la comunicación, este nivel determina el punto de corte entre los dos géneros analizados, el texto pedagógico escrito frente al oral. Utilizaremos aquí para referirnos a estas variables el término *modalidad* en el sentido de Parodi, Ibañez y Venegas (2010), quienes la definen en relación con las características semióticas del texto, las que les permiten establecer dos facetas o perspectivas, una verbal, oral o escrita, y una segunda faceta que representa el modo no-verbal e incluye toda la información paratextual (gráficos, fotos, diagramas, etc.) (Parodi *et al.*, 2010, p. 45). En este sentido, entonces, nuestro corpus global se compone de textos multimodales, en tanto todos ellos combinan el modo semiótico verbal con el no-verbal, caracterizado por la presencia de imágenes, gráficos y todo tipo de ayudas visuales; mientras que es en la modalidad verbal en la que se marca el contraste entre el modo escrito frente al oral.

Finalmente, a nivel formal, que es el que nos interesa profundizar aquí, tomamos como base que ambos sub-corpus presentan la combinación del discurso disciplinar particular con el discurso pedagógico. Comparten, como señaláramos, el carácter multimodal, y son discursos monológicos, o unidireccionales. Cada uno a su manera presenta formas medianamente estandarizadas (apertura o introducción, desarrollo, recapitulación y cierre), entre otros aspectos descriptivos de esta dimensión.

Con base en esta caracterización, se constituyó un corpus dividido en dos sub-corpus, cada uno representativo de uno de estos géneros del discurso pedagógico, con las características que puntualizamos a continuación.

Para el sub-corpus oral (en adelante CO) se seleccionaron 10 videos educativos (o fragmentos de tales videos) disponibles en YouTube, referidos a un tema particular dentro del dominio general elegido. Se procuró incluir exclusivamente videos producidos por hablantes nativos de inglés y que pertenecieran a sitios de referencia académica reconocida como universidades o canales educativos de amplia difusión.²

² Véase, por ejemplo, “Thermodynamics: Part 1 Molecular theory of gases”, disponible en el canal de YouTube Khan Academy, o “Lesson 1 – Voltage, Current, Resistance (Engineering Circuit Analysis)”, disponible en el canal Math and Science.

En relación con el sub-corpus escrito (en adelante CE), se incluyeron 10 extractos de libros disponibles en formato digital correspondientes a cada uno de los temas tratados en los videos del CO. El Anexo 1 detalla las fuentes del corpus.

Para determinar la extensión de cada uno de los miembros de sendos grupos, se tomó como criterio el tratamiento completo del tema específico en cuestión. Así, algunas muestras son videos y capítulos de libro completos, y en otros se tomó un fragmento para lograr una correlación equitativa entre cada muestra oral respecto de su correspondiente muestra escrita. Asimismo, se procuró que los textos del CE hubieran sido publicados originalmente en inglés.

Todos los miembros del corpus tanto escrito como oral fueron seleccionados por su adecuación al nivel académico terciario o universitario de grado, y en todos los casos se acotó la búsqueda a material publicado durante las últimas dos décadas para garantizar en la medida de lo posible su vigencia y actualidad.

Procedimiento metodológico

Una vez constituido el corpus se procedió a analizarlo siguiendo los pasos que detallamos a continuación.

Los videos del CO fueron transcritos utilizando como base la transcripción automática provista por Youtube, la cual fue revisada y corregida manualmente. Tanto los textos del CO como los del CE fueron procesados como documentos de Microsoft Word (.docx) y documento de texto (.txt), para permitir el análisis con los programas de búsqueda utilizados. Con respecto a este punto, se utilizaron, además de las herramientas generales de Microsoft, software de acceso libre y gratuito como el procesador de textos on-line AntConc (Anthony, 2019) y Analyze My Writing.

Con el fin de contabilizar tanto la utilización de la voz pasiva como el uso de pronombres de primera y segunda persona, se procedió entonces al conteo de frases verbales conjugadas de todas las cláusulas de los textos analizados. Esta tarea se realizó en forma manual.

Con respecto a las cláusulas en voz pasiva, se hizo una primera aproximación utilizando los dispositivos electrónicos mencionados, cuyos resultados fueron luego revisados también de manera manual. Asimismo, una decisión metodológica importante –al menos para esta primera etapa de análisis– fue la de contabilizar todas las instancias de frases verbales con la forma [sujeto + *be* + participio pasado], siguiendo aquí a Tarone, Dwyer, Gillette y Icke (1998), es decir, no distinguimos entre pasivas reales o construcciones estativas, en virtud de ambigüedad de la cópula *be* en inglés discutida en el subapartado “La voz pasiva”. Por otro lado, y a

diferencia de otro de los antecedentes ya mencionados (Rowley-Jolivet, 2001), no se incluyeron en este recuento las cláusulas pasivas reducidas en posición posnominal del tipo de *the example given*. Dejaremos para una etapa posterior la profundización del análisis de pasivas en todos sus aspectos. En cuanto a los pronombres, se procesaron los textos y obtuvieron los números correspondientes de cada uno de los tipos (1.^a persona del singular y del plural; 2.^a persona) para luego utilizarlos como base para el análisis cualitativo y discusión de resultados.

Respecto de la base de datos obtenida, dado que la extensión de cada corpus es diversa, se calcularon los datos en base mil con el fin de lograr un resultado que fuera representativo de cada una de los recursos lingüísticos estudiados. Así, para las cláusulas en voz pasiva se calculó la cantidad de casos por cada mil cláusulas conjugadas (Tarone *et al.*, 1998 y Rowley-Jolivet, 2001;), y para los pronombres personales se contabilizó la cantidad de casos en posición sujeto por cada mil cláusulas en voz activa. En el Anexo 2, se presentan los datos cuantitativos de número de palabras (Tabla 1) y número total de cláusulas conjugadas (Tabla 2) en cada corpus.

En este punto es importante mencionar que nuestro análisis tiene carácter fundamentalmente cualitativo, e incluye este procedimiento cuantitativo no con pretensiones estadísticas, sino más bien, como base de datos necesaria para dar cuenta de las diferencias y/o similitudes observadas en los dos sub-géneros.

Resultados y discusión

En las Figuras 1 y 2 se sintetizan, respectivamente, los datos totales de casos de voz pasiva y pronombres personales de 1.^a y 2.^a persona que resultaron del análisis cuantitativo del corpus. Los datos numéricos se encuentran detallados en el Anexo 2, Tablas 3 a 7.

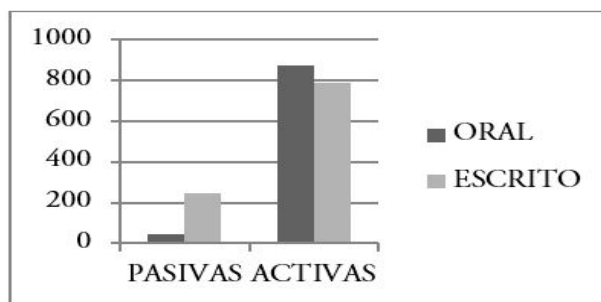


Figura 1. Datos totales de voz pasiva y activa en CO y CE. Elaboración propia.

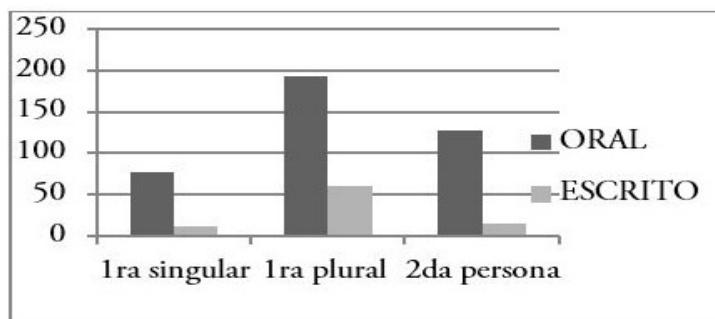


Figura 2. Datos totales de pronombres de 1.^a y 2.^a persona en CO y CE. Elaboración propia.

Como podemos observar, la utilización de cláusulas en voz pasiva es en general menos frecuente que la voz activa en ambos sub-géneros. Así, sobre un total de 3476 cláusulas conjugadas en el corpus total, solo 548 están en voz pasiva. A la vez, resulta evidente que la frecuencia de uso es claramente mayor en el corpus de los libros de texto, en el que representa prácticamente el 25% de los casos —477 instancias sobre un total de 1927 cláusulas conjugadas en este subgénero, contra solo 71 casos sobre 1549 cláusulas conjugadas en el corpus de videos educativos. Incluso, si observamos detalladamente cada par de textos, vemos que en algunas de las muestras orales, prácticamente no se encuentra ningún caso de voz pasiva (Figura 3).

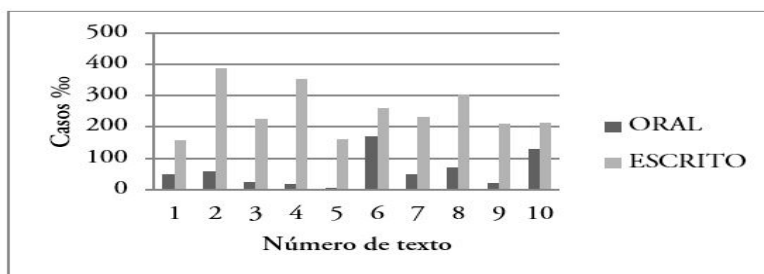


Figura 3. Detalle de casos de voz pasiva por número de textos. Elaboración propia.

Respecto de los pronombres personales, y casi como contrapartida, se encontraron muchas más instancias en los textos del corpus oral que en el escrito para las dos personas y números. Entre ellos, además, se destaca que la primera persona del singular es la menos usada en todos los casos (poco más del 7% de las cláusulas en voz activa), y la más es frecuente la primera del plural, esto en términos relativos

y respecto de los dos sub-géneros. Asimismo, si desagregamos los resultados observamos esta correlación, y vemos a su vez, que en la mayoría de los textos del corpus escrito la primera persona del singular está casi absolutamente ausente (solo aparecieron 2 instancias sobre un total de 1450 cláusulas en voz activa en este corpus). Los datos respecto del oral también indican un promedio bajo, de algo más del 7% de las cláusulas en voz activa con el pronombre *I* como sujeto (114 casos sobre un total de 1478 cláusulas en voz activa), como ilustra la Figura 4.

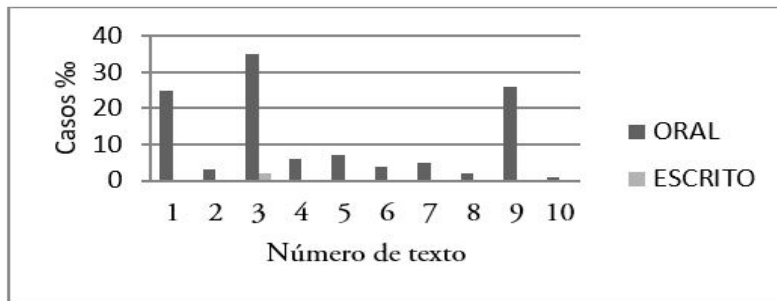


Figura 4. Detalle de casos según par de textos CO y CE. Elaboración propia.

En cuanto a la primera del plural (Figura 5), esta se utiliza como sujeto en aproximadamente el 20% de las cláusulas en voz activa del corpus oral (284 casos sobre el total de 1478 cláusulas) y solo en algo del 6% de tales cláusulas en el corpus escrito (88 instancias sobre 1450 cláusulas activas). Por su parte, el pronombre personal de segunda persona aparece en un promedio del 13% de cláusulas activas del corpus oral, 189 casos sobre 1478 cláusulas activas, y en el 1,6% de los casos del corpus escrito, 23 casos sobre 1450.

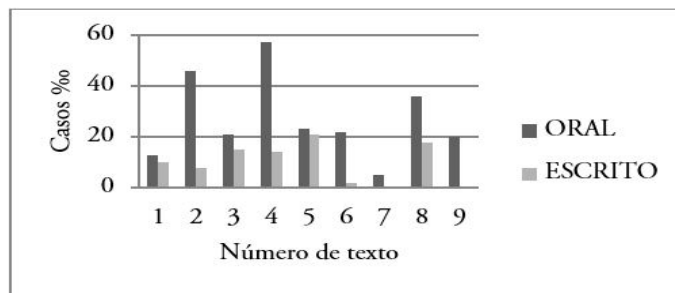


Figura 5. Detalle de datos según par de textos. Elaboración propia.

Por su parte, el pronombre personal de segunda persona aparece en un promedio del 13% de cláusulas activas del corpus oral, 189 casos sobre 1478 cláusulas activas, y en el 1,6% de los casos del corpus escrito, 23 casos sobre 1450 (ver Figura 6).

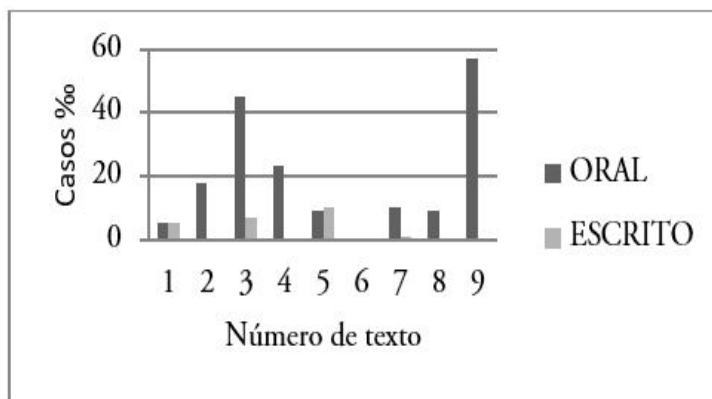


Figura 6. Detalle de datos según par de textos. Elaboración propia.

Discusión de los resultados

En primer lugar, consideramos que estos resultados pueden analizarse en conjunto, ya que la selección de los recursos lingüísticos estudiados –aspectos del nivel formal en nuestro modelo teórico– parece estar claramente vinculada con su entrecruzamiento con los demás niveles de análisis. En el corpus de textos escritos la mayor presencia de cláusulas en voz pasiva y menor recurso a los pronombres personales en general refleja ese distanciamiento del autor/ destinador, el cual pasa a un segundo plano frente a la jerarquización del conocimiento que se desea transmitir. Esto le da ese carácter de objetividad y formalidad al libro de texto universitario, aun cuando su función principal sea la de la enseñanza. Para ilustrar, los siguientes extractos del CE muestran formas típicas de presentar definiciones o descripciones frente a lo que sucede en el CO.

- (4) a. On the other hand, *liquid produced at the surface from a fluid that is gas in the reservoir is called gas condensate* because the liquid condenses from the gas phase. (Texto 10-CE)
 b. [...] *it needs void space in the rock* for the hydrocarbon molecules to occupy and we call that porosity and that will go from 0% up to about 35 may be 40 percent in recent sediments [...]. (Texto 6 CO)

- (5) a. If all the side-groups are on the same side, *the molecule is called isotactic*. (Texto1-CE)
b. And *we call that semi-crystalline*, it's only partially crystalline. (Texto 1-CO)
- (6) a. Nonetheless, the crystallinity is good enough for the polymer to diffract X-rays like a metal crystal, and *a unit cell can be defined* (Fig. 22.5). (Texto 1-CE)
b. We've talked about metals *which we usually describe* in terms of hard-spher close- packed models. (Texto 1-CO)

Obsérvese que, en todos los casos, conceptos similares en sendos corpus son presentados cada uno con recursos opuestos, voz pasiva en el escrito y activa en el oral.

Asimismo, en relación con los pronombres, el de primera persona del plural que aparece con una cierta frecuencia en el CE refleja justamente esta intención pedagógica de incorporación en un mismo sujeto del destinador/autor con el interlocutor estudiante. Así, el destinador se involucra en el proceso de guiar a su estudiantado a lo largo de la lectura y aprendizaje del contenido del texto. En este sentido, cabe mencionar que muchos de los ejemplos encontrados tienen relación tanto con funciones discursivas vinculadas a la organización textual –los casos de (7) y (8)– como con la propia presentación de los contenidos –ejemplos (9) y (10).

- (7) When, instead, the polymer solidifies to a glass (an amorphous solid) the blurring is much greater, as *we shall now see*. (Texto 1)
- (8) *We* will now turn our attention to the basic definitions of strain. (Texto 2-CE)
- (9) To simplify matters, *we shall assume* in this section that circuits do not contain voltage sources. (Texto 8-CE)
- (10) If *we* apply KCL to nonreference nodes, *we* obtain simultaneous equations such as Eqs. (3.5) and (3.6) or (3.7) and (3.8). (Texto 8-CE)

En el corpus de videos didácticos, por su parte, el involucramiento del expositor es mucho más evidente. Se expresa como en un verdadero “aquí y ahora” virtual con su audiencia, recurre entonces a la auto-referencia en primera persona tanto del singular como del plural, e interpela con frecuencia a su auditorio con ese *you* típico de la clase presencial, como se ilustra en los siguientes casos.

- (11) So, *I have* chains of polymers that are lined up parallel to other chains, right? (Texto 1-CO)

- (12) *So, this you know*, looks a little bit different from some of the unit cells that you've seen before for metals and for ionic ceramics. (Texto 1-CO)
- (13) *You know this is all definitions I try to make it as interesting as I can, but it's so Incredibly important make sure you understand this.* (Texto 9-CO)

Las razones que fundamentan el uso de estos pronombres –y de la voz activa– en el CO son variadas. Por un lado, estos videos de enseñanza reflejan la naturaleza interactiva de la modalidad oral y su carácter inclusivo; de alguna manera se asemejan al género conversacional por la familiaridad y hasta informalidad para expresarse frente a los y las interlocutores, muy poco frecuentes en la prosa académica. Incluso, se recurre en ellos a las formas interrogativas como estrategia de reconocimiento de ese otro/otra.

Por otra parte, muchas de las expresiones que incluyen pronombres personales pertenecen a lo que se considera 'paquetes léxicos' (Biber, Conrad y Cortes, 2004; Hyland, 2008; Herczeg y Beunza, inédito), es decir, las combinaciones de palabras más frecuentemente recurrentes, cuyas funciones discursivas son importantes tanto en los textos escritos como en los orales³. Así, ciertos paquetes léxicos que aparecen en este corpus se relacionan con la elaboración y clarificación del contenido en sí, como vemos subrayado en ejemplo (12) más arriba. También son muy frecuentes las expresiones referenciales, que sirven, por ejemplo, para acompañar el despliegue visual, como en los casos que siguen a continuación.

- (14) So *here we can see* that there's a large amount of stress applied to this material this beam right here. (Texto 2-CO)
- (15) And so *over here we have* the anode. (Texto 4-CO)

Conclusiones

Algunas conclusiones que podemos establecer a partir del estudio realizado indican, sin perder de vista que estamos ante un corpus limitado, que la modalidad textual –escrita u oral– resulta un factor determinante en la selección y frecuencia de uso de los recursos lingüísticos estudiados aquí. La escritura académica en libros de texto de ingeniería conserva el carácter formal, objetivo y distante de los y las destinatarios que se ha observado en diferentes géneros y a lo largo de diversas

³ Asimismo, se destaca que los significados de estas secuencias no son idiomáticos, y que generalmente, los paquetes léxicos no son estructuralmente completos, es decir, que conforman solo una parte de lo que luego será una frase o cláusula más larga.

disciplinas. En esta área en particular, aparece con mucha fuerza la idea de texto sobre tópicos y no sobre acciones de las personas, discutido en estudios anteriores. La oralidad, en cambio, y en particular estas formas de discurso oral mediado por las redes, se presenta como un género más cercano al intercambio informal de la conversación –aunque aquí sea unidireccional–, en el que se manifiesta esa intención dialógica y, si se quiere, más amigable con esa audiencia invisible, muy a la manera típica del/la *YouTuber*.

Muchos aspectos quedan por ampliar y profundizar, entre ellos, por supuesto, extender el análisis a un corpus más amplio. En cuanto a lo estrictamente lingüístico, resulta fundamental trabajar sobre la discriminación específica de los distintos casos de pasivas (pasivas reales vs. construcciones estativas), y la predominancia de cada una en ambos corpus. Asimismo, es interesante abordar la presencia y combinatoria de cada uno de los tres pronombres estudiados desde la perspectiva tanto del involucramiento y toma de posición de destinatarios como del número y tipo de participantes incluidos en los plurales de primera persona e indeterminados de segunda persona en inglés.

Respecto del estudio de géneros, sería muy atinado contrastar nuestros resultados con estudios de corpus interdisciplinarios como forma de establecer algunas generalizaciones que puedan tener mayor vinculación con las características específicas de las diversas disciplinas y no tanto con las propiedades mismas del género o sub-género en sí.

Por lo pronto, nuestra investigación continúa trabajando con el resto de las estructuras de empaquetamiento de la información –cláusulas hendidas, pseudo-hendidas, *extrapuestas*, invertidas, y uso de *there*-existencial y con el recurso discursivo de la pregunta– con el fin de dar cuenta, de la manera más exhaustiva posible, de las características generales de los dos géneros del discurso académico de la enseñanza que nos convocan.

Referencias

- Anagnostopoulou, (2012). "Participles and voice". En Alexiadou, A., Rathert, M. y von Stechow, A. *Perfect Explorations*, (pp. 1-36). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Analyze My Writing. Disponible en <https://www.analyzemywriting.com/index.html>
- Anthony, L. (2019). AntConc (Version 3.5.8.) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Disponible en <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2002). "A generic view of academic discourse". En J. Flowerdew (Ed.), *Academic Discourse* (pp. 21-39). London: Longman.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *The Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bondi, M. (2016). "Textbooks". En Hyland, K. (Ed). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge, 20160129. VitalBook file.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Busso, N. y López, L. (2017). "Géneros académicos y profesionales en inglés en el área de Ciencias Químicas en la UNC". En D. Moyetta, C. Raffo y S. Rezzano (Eds.), *Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, vol. 5, (pp. 46-63). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carnie, A. (2013). *Syntax. A Generative Introduction*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. (2001). "Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure". *ASP* (31-33), pp. 19-37.
- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. (2003). "Analysing the scientific conference presentation (CP), A methodological overview of a multimodal genre". *ASP*, (39-40), pp. 59-72. <https://doi.org/10.4000/asp.1295>
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: Aspectos teóricos y aplicados". En M. T. Fuentes Morán y J. García Palacios (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37-73). Salamanca: Almar.
- Ciapuscio, G. (2005). "La noción de género en la Lingüística Sistemico Funcional y en la Lingüística Textual". *Revista Signos*, 38(57), pp. 31-48.
- Ciapuscio, G. (2009). "Modalidad y géneros académicos". En G. Ciapuscio (Ed.), *De la palabra al texto* (pp. 69-94). Buenos Aires: Eudeba.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2007). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (2da. Ed.). Argentina, Córdoba: Comunicarte.

- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Embick, D. (2002). "On the Structure of Resultative Participles in English". *Linguistic Inquiry*, 35(3), pp. 355-392.
- Halliday, M. (1967). "Notes in transitivity and theme in English", *Journal of Linguistics* 3(2), pp. 199-244.
- Heinemann, W. (2000). "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick". En K. Adamzik (Ed.), *Textsorten. Reflexionen und Analysen*, Tübingen: Stauffenburg.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Herczeg, C. y Beunza, D. (inédito). "Caracterización del género video didáctico: aportes para la enseñanza de inglés con fines académicos en áreas técnicas". *IV Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Madrid, junio de 2019.
- Hyland, K. (1996). "Writing without conviction? Hedging in science research articles." *Applied linguistics*, 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (1999). "Talking to Students: Metadiscourse in introductory course-books". *English for Specific Purposes*, 18(1), pp.3-26.
- Hyland, K. (2002). "Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing". *Journal of pragmatics*, 34(8), pp.1091-1112.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2008). "As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation". *English for specific purposes*, 27(1), pp.4-21.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
- Hyland, K. (Ed.) (2016). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge, 20160129. VitalBook file.
- Khan Academy (24 de abril de 2008). "Thermodynamics part 1: Molecular Theory of Gases" [Archivo de Video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=tQcB9BLUoVI&t=379s&ab_channel=KhanAcademy
- Kratzer, A. (2000). "Building statives". En L. J. Conathan (Ed.), *Proceedings of the Twenty-sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 385-399). Berkeley: University of California, Berkeley Linguistics Society.
- Kuguel, I. (2009). En Ciapuscio, G. (Ed.), *Géneros académicos y grados de especialización. De la palabra al texto* (pp. 95-127). Buenos Aires: Eudeba.

- Math and Science (4 de febrero de 2016). “Lesson 1 – Voltage, Current, Resistance (Engineering Circuit Analysis)” (Archivo de Video). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=OGa_b26eK2c&ab_channel=MathandScience
- Moyetta, D. (2017). “Tipologización de géneros académicos en inglés en el ámbito del Diseño Industrial”. En D. Moyetta, C. Raffo y S. Rezzano (Eds.), *Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, vol. v, (pp. 225-240). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Ibañez, R. y Venegas, R. (2010). “Discourse genres in the PUCV-2006 Academic and Professional Corpus of Spanish. Criteria, Definitions and examples”. En Parodi, G. (Ed.), *Academic and Professional Discourse Genres in Spanish*, (pp. 37-63). Amsterdam: John Benjamins.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de Textos escritos. La teoría de la Comunicabilidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Robles Garrote, P. (2013). “La conferencia como género monológico: análisis macroestructural en español e italiano”. *Boletín de Filología*, 48(1), pp.127-146.
- Rowley-Jolivet, E. (2001). “Activating the passive—A comparative study of the passive in scientific conference presentations and research articles”. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l’Apliu*, 20(4), pp. 38-52.
- Rowley-Jolivet, E., & Carter-Thomas, S. (2005). “The rhetoric of conference presentation introductions: context, argument and interaction”. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), pp. 45-70.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (1995). “The role of the textbook in EAP writing research”. *English for Specific Purposes*, 14(1), pp. 3-18.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S., & Icke, V. (1998). “On the use of the passive and active voice in astrophysics journal papers: with extensions to other languages and fields”. *English for Specific Purposes*, 17(1), pp. 113-132.
- Ward, G, Birner, B. y Huddleston, R. (2002). “Information packaging”. En R. Huddleston y G. Pullum (Eds.), *The Cambridge grammar of the English language*, (pp. 1363-1448). Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

ANEXO I. REFERENCIAS DE TEXTOS DEL CORPUS

	CORPUS ESCRITO	CORPUS ORAL
1	Ashby, M. F., & Jones, D. R. H. (2006). <i>Engineering Materials 2 An Introduction to Microstructures, Processing and Design</i> . Oxford: Butterworth-Heinemann. Capítulo 22	Shamberger, P. (2014). <i>Structures of polymers</i> {Texas A&M: Intro to Materials}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=wmyd3DYqZWA&t=16s
2	Soboyejo, W. (2002). <i>Mechanical Properties of Engineered Materials</i> . New York: Marcel Dekker. Capítulo 3, fragmento	van Biezen, M. (2013). <i>Physics - Mechanics: Stress and Strain</i> (1 of 16). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=IyvFpuFeDYc&t=46s
3	Mortimer, R. G. (2008). <i>Physical Chemistry Third Edition</i> by. Burlington, MA, USA: Elsevier Academic Press. Capítulo 1, fragmento	Khan Academy. (2011). <i>Thermodynamics: Part 1 Molecular theory of gases</i> . Recuperado de https://www.khanacademy.org/science/ap-physics-2/ap-thermodynamics/modal/v/thermodynamics-part-1
4	Bagotsky, V. X. (2006). <i>Fundamentals of Electrochemistry</i> . Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Capítulo 1	Andersen, P. (2013). <i>Electrochemistry</i> , Bozeman Science. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Rt7-VrmZuds&t=36s
5	McMurry, J. (2011). <i>Fundamentals of Organic Chemistry</i> . Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning. Capítulo 1	DeWytt, T. (2012). <i>Basic Atomic Structure: A Look Inside the Atom</i> . Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=h6LPAwAmnCQ&t=83s
6	Fanchi, J. R., & Christiansen, R. L. (2017). <i>Introduction to Petroleum Engineering, First Edition</i> . Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc. Capítulo 4, fragmento	Schroeder, F. (2017). <i>Lesson 8 - Essential Play Elements Reservoir Rocks</i> . IRIS Earthquake Science. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=GGQq5RGJY2c&t=629s&ab_channel=IRISEarthquakeScience
7	Alexander, C. K., & Sadiku, M.N.O. (2013) <i>Fundamentals of Electric Circuits</i> . New York: McGraw-Hill. Capítulo 3	The Organic Chemistry Tutor (2017). <i>Semiconductors, Insulators & Conductors, Basic Introduction, N type vs P type Semiconductor</i> . Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ethnHSgVbHs&ab_channel=TheOrganicChemistryTutor
8	Patrick, D. R., & Fardo, S. W. (2008). <i>Electricity and electronics fundamentals</i> , Lilburn, : The Fairmont Press Capítulo 3	Solid State Workshop. (2015). <i>Essential & Practical Circuit Analysis: Part 1- DC Circuits, Circuit Analysis</i> . Recuperado de https://youtu.be/sqxzQkAdJm0
9	Blume, S. W. (2011). <i>High Voltage Protection for Telecommunications First Edition</i> . Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. Capítulo 2	Math and Science (2016). <i>Lesson 1 - Voltage, Current, Resistance (Engineering Circuit Analysis) Math and Science</i> . Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=OGa_b26eK2c&ab_channel=MathandScience
10	Craft, B. C., & Hawking, M. Revised by Terry, R.E. & Rogers, J.B. (2015). <i>Applied Petroleum Engineering Third Edition</i> . 2015. Pearson Capítulo 4	Terry, R. (2016). <i>Gas Condensate Reservoirs</i> , Chapter 5, part 1. APRE. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=RsAkj2xFTMc&ab_channel=APRE

ANEXO 2. TABLAS DE DATOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO.

TABLA 1. NÚMERO DE PALABRAS EN CADA TEXTO DEL CORPUS.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CO	1158	1386	1701	1631	1232	590	683	990	2055	1261	12687
CE	2586	2415	2468	6175	6057	924	1059	779	473	529	23465

TABLA 2. CANTIDAD DE CLÁUSULAS CON FRASES VERBALES CONJUGADAS POR TEXTO DEL CORPUS.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	
CO		142	154	216	213	170	70	83	110	277	114	1549
CE		264	188	203	440	513	77	108	59	33	42	1927
CLÁUSULAS CONJUGADAS TOTALES												3476

TABLA 3. CLÁUSULAS EN VOZ PASIVA Y ACTIVA POR TEXTO DEL CORPUS ORAL.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CLÁUSULAS EN VOZ PASIVA	7	9	5	4	1	12	4	8	6	15	71
CLÁUSULAS EN VOZ ACTIVA	135	146	211	209	169	58	79	102	271	99	1478

TABLA 4. CLÁUSULAS EN VOZ PASIVA Y ACTIVA POR TEXTO DEL CORPUS ESCRITO.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CLÁUSULAS EN VOZ PASIVA	42	73	46	155	82	20	25	18	7	9	477
CLÁUSULAS EN VOZ ACTIVA	222	115	157	285	431	57	83	41	26	33	1450

TABLA 5. NÚMERO DE INSTANCIAS DE PRONOMBRES DE 1.^a PERSONA DEL SINGULAR.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CO	25	3	35	6	7	4	5	2	26	1	114
CE	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2

TABLA 6. NÚMERO DE INSTANCIAS DE PRONOMBRES DE 1.^a PERSONA DEL PLURAL.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CO	13	46	21	57	23	22	5	36	20	41	284
CE	10	8	15	14	21	2	0	18	0	0	88

TABLA 7. NÚMERO DE INSTANCIAS DE PRONOMBRES DE 2.^a PERSONA.

TEXTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
CO	5	18	45	23	9	0	10	9	57	13	189
CE	5	0	7	0	10	0	1	0	0	0	23