

## SUMARIO

### Artículos

RODRIGO GUTIÉRREZ BRAVO, *Los complementos oracionales en maya yucateco*, p. 5

LUZ FERNÁNDEZ GORDILLO, *Los deonomásticos de persona y de lugar en el diccionario*, p. 33

### Dossier *Lingüística Sistémico-Funcional*

NATALIA IGNATIEVA, *Presentación*, p. 63

LAURA AURORA HERNÁNDEZ RAMÍREZ, *La Pedagogía Basada en Género de la Lingüística Sistémico-Funcional: aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua*, p. 67

NATALIA IGNATIEVA, *El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional*, p. 91

ELEONORA FILICE, *La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*, p. 111

### Nota

GEORGANNE WELLER FORD Y DALIA RUIZ AVILA, *AMLA en la historia de la lingüística de México*, p. 137

### Reseña

ROSA ESTHER DELGADILLO MACÍAS, MARÍA DE LOS ÁNGELES ANDONEGUI CUENCA Y MAGDALENA RAMÍREZ VÁZQUEZ, *Así hablamos español como lengua extranjera. Básico 1* (Dalia Ruiz Avila), p. 147

Resúmenes / abstracts, p. 155

Normas editoriales para la presentación de originales, p. 161

LINGÜÍSTICA MEXICANA, V (2010), NÚM. 1

VOL V • NÚM. 1 • 2010

LINGÜÍSTICA MEXICANA

AMLA

# LINGÜÍSTICA MEXICANA

---

VOL. V

NÚM. 1

2010

---

ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

# LINGÜÍSTICA MEXICANA

FUNDADA EN 2000 POR LA  
ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2010

*Presidenta:* Dalia Ruiz Avila, Universidad Pedagógica Nacional  
*Secretario:* Ramón Zacarías Ponce de León, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Tesorera:* Alejandra Vigueras, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Prosecretario:* Sergio Ibáñez Cerda, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Protesorera:* Alina Signoret Dorcasberro, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Vocal:* Laura García Landa, Universidad Nacional Autónoma de México  
*Vocal:* María Elena Sánchez Arroba, Universidad de Quintana Roo

COMITÉ EDITORIAL

MARÍA EUGENIA VÁZQUEZ LASLOP, Coordinadora  
BEATRIZ ARIAS ÁLVAREZ  
PAULINE MOORE HANNA  
FRIDA VILLAVICENCIO ZARZA

CONSEJO DE ASESORES

JULIO CALVO PÉREZ, Universidad de Valencia  
TERESA CARBÓ, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social  
ZARINA ESTRADA FERNÁNDEZ, Universidad de Sonora  
JOSÉ LUIS ITURRIOZ LEZA, Universidad de Guadalajara  
ROSA G. MONTES MIRÓ, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
DIETRICH RALL, Universidad Nacional Autónoma de México  
CECILIA ROJAS NIETO, Universidad Nacional Autónoma de México  
GIORGIO PERISSINOTTO, Universidad de California, Santa Bárbara  
THOMAS C. SMITH STARK (†), El Colegio de México  
KLAUS ZIMMERMANN, Universidad de Bremen

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

FERNANDO PÉREZ RODRÍGUEZ

Lingüística Mexicana es publicada semestralmente por la  
Asociación Mexicana de Lingüística Mexicana, A. C.,  
Certificado de licitud de título y de contenido: en trámite  
Número de reserva: 04-2000-082817423000-102  
ISSN: 1405-9517

✿ *DOSSIER* ✿

LINGÜÍSTICA  
SISTÉMICO-FUNCIONAL



*L*a Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) es una teoría sociosemántica del lenguaje organizada alrededor del concepto de función, donde la lengua es considerada como un sistema semiótico con sus propias estructuras. Dichas estructuras están interconectadas con una sociedad y una cultura determinada. Creada por el lingüista británico M. Halliday en los años sesenta del siglo pasado (Halliday 1967, 1973, etc.), la LSF destaca la función social de la lengua, es decir, el uso que tiene la lengua en una sociedad en diferentes contextos sociales.

Algunos de los rasgos más destacados de la LSF, de acuerdo con Butler (2003: 48), son los siguientes:

- 1) Su interés principal es la lengua como comunicación.
- 2) El centro de sus estudios es el significado.
- 3) Pone en primer plano la motivación funcional de la gramática.
- 4) Está orientada al análisis del texto y estudia las relaciones entre el texto y el contexto.
- 5) Halliday rechaza la dicotomía competencia/actuación porque no quiere oponer el conocimiento al uso de la lengua.
- 6) La indeterminación de la lengua se ve como algo esperado.
- 7) Esta escuela lingüística adopta una aproximación constructiva a la adquisición de la lengua.

En la gramática funcional de Halliday la lengua es interpretada como un sistema de significados acompañados de formas a través de las cuales los significados se expresan. De esta manera, la esencia del lenguaje es su capacidad para producir significados y la LSF se interesa particularmente en cómo

la gente utiliza este potencial y qué selecciones tiene que hacer de acuerdo con el objetivo de la comunicación y su contexto (Halliday 1994).

Hoy en día la LSF tiene ya una larga trayectoria en el ámbito de la lingüística y la educación en Australia, Asia, Europa y América Latina. Se dio un particular desarrollo de esta teoría en Australia donde surge la así llamada Escuela de Sydney. Esta escuela se interesa por estudiar géneros discursivos tanto escritos como orales e interactivos y crea la Teoría de Registro y Género (Martin 1993, Martin & Rose 2003, etc.). Vale la pena mencionar que la LSF ha encontrado una amplia aplicación en los ambientes educacionales en el área de la alfabetización, sobre todo la alfabetización avanzada, en otras palabras, en la enseñanza de la lectura y escritura para diferentes edades y niveles.

Los estudiosos que aplican la LSF en su trabajo científico y educacional están unidos en la Asociación Internacional de la LSF (ISFLA) que desde 1974 organiza sus congresos anualmente.

En América Latina, la Primera Conferencia Regional tuvo lugar en 2004 y en ella se formó la ALSFAL (Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina) que desde esta fecha empezó también a organizar conferencias anuales. Dentro de América Latina los países que más desarrollan la LSF son Argentina, Chile y Brasil. Hay también especialistas de sistémica en Colombia, Venezuela y Uruguay. En México, en cambio, no se siente mucha influencia de este enfoque. Sin embargo, ya hay lingüistas interesados en la LSF, sobre todo en las universidades de Puebla y Tlaxcala.

En cuanto a los artículos aquí presentados, el primero del *dossier*, escrito por Laura Hernández, refleja la corriente pedagógica dentro de la LSF y aporta información importante sobre las aplicaciones de ésta en el campo de educación. Los dos siguientes, de Natalia Ignatieva y de Eleonora Filice, describen la investigación desarrollada dentro del proyecto “El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional”, uno de los primeros proyectos de investigación en México que se sitúan en el marco de la LSF y que fue apoyado y financiado por el Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (US MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) por ser un proyecto internacional donde participaron dos universidades: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis, de los Estados Unidos.

Los objetivos generales del proyecto fueron:

- 1) Analizar las características léxico-gramaticales de diferentes géneros en el registro académico de las humanidades desde la perspectiva sistémica funcional.
- 2) Producir un corpus digitalizado de géneros académicos y de textos escritos por estudiantes de distintas disciplinas humanísticas.

- 3) Establecer un sitio en Internet con el corpus de textos y material pedagógico de apoyo para estudiantes y profesores.

Los tres objetivos fueron cumplidos. Fue recopilado un corpus de textos académicos escritos en español por estudiantes mexicanos y californianos que tiene un gran valor para investigadores, estudiantes y profesores interesados en conocer más acerca del lenguaje académico en español.

Por otra parte, el estudio efectuado con la metodología de la LSF hizo posible un análisis de los componentes funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico, así como de los rasgos léxico-gramaticales de estos géneros.

Finalmente, el sitio en línea <lenguajeadamico.info> elaborado por los participantes del proyecto resulta una fuente importante de datos lingüísticos, tanto para investigadores de análisis del discurso como para profesores de español como lengua materna o lengua heredada. Este corpus es el primer documento de este tipo en proporcionar una visión sobre la escritura académica en español en varias áreas y en distintos géneros del lenguaje de las humanidades en dos contextos geográficos muy diferentes: México, donde el español es la lengua predominante, y California, donde el español es la segunda lengua del estado en un contexto bilingüe en contacto con el inglés.

Esperemos que esta publicación pueda ayudar a despertar el interés de la comunidad lingüística de México hacia un enfoque que ha ganado prestigio en muchos países del mundo y que ha comprobado ser una herramienta eficaz tanto en las investigaciones lingüísticas como en la práctica docente.

*Natalia Ignatieva*

Universidad Nacional Autónoma de México  
ignatiev@servidor.unam.mx

## REFERENCIAS

- Butler, Christopher, 2003, *Structure and function: A guide to three major structural-functional theories. Part I*, Ámsterdam: John Benjamins.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, 1967, *Grammar, society and the noun*, Londres: H. K. Lewis.
- , 1973, *Explorations in the functions of language*, Londres: Arnold.
- , 1994, *An introduction to functional grammar*, Londres: Arnold.
- Martin, James, 1993, “Genre and literacy: Modeling context in education linguistics”, *Review of Applied Linguistics* 13, 141-72.
- & David Rose, 2003, *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, Londres, Nueva York: Continuum.

# EL ENSAYO COMO GÉNERO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA ESTUDIANTIL EN ESPAÑOL EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

## 1. INTRODUCCIÓN

*E*ste trabajo forma parte de un proyecto conjunto entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis, que investiga el lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos desde la perspectiva sistémica funcional<sup>1</sup>. Su objetivo central es estudiar los componentes funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico y explorar los rasgos léxico-gramaticales de estos géneros. La parte mexicana del proyecto analiza textos estudiantiles de tres áreas académicas: literatura, geografía e historia<sup>2</sup>.

El interés hacia el uso del lenguaje en los contextos educativos ha crecido recientemente (Gibbons 1999, Colombi 2000, Christie 2002, Moss *et al.* 2003, Ravelli & Ellis 2004, entre otros). Sin embargo, hay pocos estudios sobre los registros y géneros académicos en México o los Estados Unidos desde la perspectiva adoptada en este proyecto (Castro Azuara & Hernández Ramírez 2000; Del Rosal 2005)<sup>3</sup>. Un estudio funcional de los discursos que los estudiantes universitarios usan en las disciplinas humanísticas puede ayu-

<sup>1</sup> El proyecto “El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional” se está realizando gracias al financiamiento del Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (US MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT).

<sup>2</sup> El corpus total de la parte mexicana del proyecto consta de 150 textos (véase CLAE 2009), de los cuales los textos de literatura constituyen la tercera parte, es decir, 50 textos.

<sup>3</sup> Los estudios de los géneros académicos desde otros enfoques no se consideran aquí por sobrepasar los límites de este trabajo.



dar a la mejor comprensión de cómo se desarrolla el lenguaje académico en español en el contexto educativo.

Este artículo se limitará a presentar una pequeña parte del proyecto, a saber, un análisis de textos escritos por estudiantes de la Facultad de la Filosofía y Letras de la UNAM, en el cual se comparan dos grupos de ensayos estudiantiles con textos modelo. El propósito es estudiar las diferencias y similitudes en la organización textual, así como detectar los rasgos léxico-gramaticales predominantes en su escritura para llegar a identificar las características específicas del lenguaje analizado.

## 2. LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

La teoría que subyace a este estudio es la lingüística sistémico-funcional (LSF) creada por el lingüista británico Michael Halliday (1978, 1985, 2004 [1994]) y desarrollada por otros exponentes de esta corriente en el área de inglés (Martin 1985, 1992, Eggins 1994, Matthiessen 1995, Martin & Rose 2003, Thompson 2004 [1996], etc.). Asimismo, los estudios que han aplicado esta teoría en español han crecido considerablemente en los últimos años (Colombi 2003, Ghio & Fernández 2005, Montemayor-Borsinger 2005, Montemayor-Borsinger & Ignatieva 2005, Rébora Tognolo 2002-2003, Mizuno & Moss 2006, entre otros).

Halliday construye su teoría lingüística en una estrecha relación con el contexto social (Halliday 1978). Dado que el lenguaje es un fenómeno social y contextualizado, se le considera como un sistema de significados condicionados por sus funciones, las que Halliday llama *metafunciones*<sup>4</sup>. Son tres las metafunciones del lenguaje: la *ideacional*, que refleja la realidad del mundo y nuestras experiencias en él, la *interpersonal*, que se relaciona con los participantes de la interacción y refleja sus opiniones, sentimientos, etcétera, y la *textual*, que organiza el texto.

Las tres metafunciones permiten expresar tres tipos de significados: ideacionales, interpersonales y textuales, y una configuración de éstos construye el *registro*. El registro, a su vez, se asocia con el contexto de la situación; es una “variación de acuerdo con el uso” (Halliday & Hasan 1989). Halliday destaca tres dimensiones de la variación que caracterizan cualquier registro: *campo* (de qué trata el texto), *tenor* (cómo son las relaciones entre los que están involucrados) y *medio* (cómo funciona el lenguaje). Estas tres áreas corresponden a las metafunciones mencionadas arriba, de tal manera que el

<sup>4</sup> Halliday propone este término para referirse a las funciones más abstractas y generales que son comunes a todas las lenguas humanas (1978).

campo se realiza en los significados ideacionales, el tenor en los significados interpersonales y el medio, en los textuales (Thompson 2004: 40).

Los significados ideacionales que el escritor maneja para codificar sus experiencias del mundo exterior e interior se materializan en la cláusula, por lo que ésta puede verse como compuesta por diferentes combinaciones de *participantes* y *circunstancias* que se organizan alrededor de un *proceso* obligatorio (lo que implica un análisis de la cláusula en términos de transitividad). Los significados interpersonales se generan en la interacción del escritor con otros y se expresan en los sistemas de *modo* y *modalidad*; la modalidad, a su vez, consiste en dos subsistemas: *modalización* (significados relacionados con la probabilidad de eventos) y *modulación* (significados que se asocian con la obligación, la necesidad, etc.). Los significados textuales tienen que ver con la organización del mensaje y se expresan en la segmentación de la oración en dos partes: *tema* y *rema*. El tema, según Halliday (2004 [1994]: 38), es lo que viene primero y sirve como punto de partida del mensaje; el resto del mensaje es el rema. Los temas pueden ser *ideacionales*, *interpersonales* y *textuales* según el carácter de los elementos que los expresan, siendo el tema ideacional obligatorio, mientras que los otros dos tipos son opcionales. La combinación de los dos o tres tipos (ideacional más uno de los otros o ambos) produce un tema *múltiple*. Todas estas variantes del tema se van a considerar en nuestro análisis de textos estudiantiles. Vale la pena aclarar que el estudio se limita sólo al análisis temático; el rema se dejará aparte.

Volviendo al contexto social, Halliday distingue dos tipos de éste: el *contexto de cultura* y el *contexto de situación* y ubica sus conceptos de registro y género dentro de estos contextos. Así, el registro se relaciona con el contexto de la situación, por ejemplo, el registro académico está conectado con la situación educativa, que en el caso de nuestro estudio es el contexto universitario.

El concepto de género, en cambio, se asocia con el contexto de cultura y enfatiza la idea de que los textos se usan para un propósito social. De acuerdo con Bakhtin (1986), los géneros son tipos de textos “relativamente estables”, y de esta manera, textos de diferentes géneros sirven para lograr diferentes metas en la cultura (Eggins & Martin 1997: 236). Según Colombi (2003: 80), “el género se puede ver como un marco o estructura que le da significado a interacciones de distinto tipo, es decir, el género se adapta a los contextos sociales en los que se usa”. Por otra parte, el género desenvuelve los recursos de un registro en patrones específicos para cumplir con ciertos fines comunicativos (Thompson 2004: 43). En el caso del ambiente universitario, el registro académico podría contemplar tales géneros como el ensayo, la reseña, el reporte, la monografía, el proyecto<sup>5</sup>, por mencionar algunos.

<sup>5</sup> No se profundiza más sobre el tema de género en este trabajo porque este término, al

Se puede concluir que tanto el registro como el género se construyen combinando los tres tipos de significados: ideacionales, interpersonales y textuales, que se realizan en el lenguaje de manera simultánea y cuyas distintas combinaciones producen una variedad infinita de textos. El presente estudio se interesa especialmente en explorar cómo estos significados se combinan para constituir y caracterizar un género, en este caso, el ensayo, y cómo los estudiantes seleccionan los recursos lingüísticos para expresar los tres tipos básicos de significados.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Analizamos textos estudiantiles recopilados en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en los departamentos de Letras Hispánicas y Letras Modernas. Nuestro corpus total incluyó 50 textos distribuidos de la siguiente manera: 10 reseñas, 15 preguntas-respuestas y 25 ensayos<sup>6</sup>. Aquí se examina sólo un género: el ensayo preparado por los alumnos fuera del aula como trabajo semestral. Los textos explorados en el trabajo son 12 ensayos sobre literatura española, divididos en dos grupos: el primer grupo (7 textos) fue escrito por alumnos que cursan el segundo semestre de licenciatura; el segundo grupo (5 ensayos), por alumnos del cuarto semestre. Se analizan también dos textos modelo, escritos por expertos en literatura, que servirán como punto de referencia y constituirán un tercer grupo de ensayos que se va a contrastar con los ensayos estudiantiles.

Cada texto se analiza según los siguientes parámetros: 1) análisis de género (componentes formales y funcionales del texto); 2) análisis temático (tema y rema); 3) análisis de transitividad (tipos de procesos)<sup>7</sup>; 4) análisis interpersonal (modo y modalidad); 5) metáfora gramatical<sup>8</sup> (ideacional e interpersonal), y 6) análisis de la densidad léxica (porcentaje de las palabras de contenido en el texto por el número total de palabras).

---

igual que los nombres de los géneros particulares (ensayo, reseña, etc.), se utiliza más bien como término operativo. A partir de los datos, aplicamos las etiquetas que se usan en el ambiente universitario para referirse a estos textos.

<sup>6</sup> Los criterios de selección de los textos se rigieron por la disponibilidad de los profesores y los alumnos. Además, de acuerdo con las normas internacionales de la investigación con sujetos humanos, sólo se pudieron analizar los textos de los estudiantes que firmaron una carta de consentimiento.

<sup>7</sup> Halliday (2004: 170-171) distingue los siguientes tipos de procesos: materiales, mentales, verbales, relacionales, existenciales y de conducta.

<sup>8</sup> La metáfora gramatical, según Halliday (2004 [1994]), es una expresión metafórica del significado diferente de su uso “congruente” cuando una categoría gramatical expresa un significado típico de otra categoría, por ejemplo, la nominalización del verbo o adjetivo.

Es necesario mencionar que los análisis temático, interpersonal y de transitividad se realizan sólo en las oraciones principales (paratácticas) y se dejan sin analizar las cláusulas subordinadas (hipotácticas), lo cual es una práctica común en la LSF, mientras que los análisis de metáfora gramatical y de densidad léxica se aplican a todo el texto.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

El corpus total del presente estudio lo constituyen 14 textos (12 estudiantiles más dos textos modelo) que contienen 993 cláusulas. Para ejemplificar el tipo de análisis efectuado a todo el corpus vamos a presentar aquí un análisis detallado de uno de los textos pertenecientes al primer grupo. Luego se ofrecen los datos resumidos de otros textos que forman parte de los tres grupos.

##### 4.1. *Texto 1*

Como ya se mencionó antes, este texto (véase el Apéndice) fue escrito como trabajo semestral y pertenece al género del ensayo. En cuanto a los componentes formales de este género, se observa que tiene una introducción, desarrollo y conclusión. Dentro de sus componentes funcionales se encuentra una tesis (en la introducción), una descripción (en el desarrollo) y una generalización (en la conclusión). El texto consta de nueve párrafos y 41 cláusulas.

Dentro del *análisis temático* se observan 41 temas ideacionales, 12 interpersonales, 15 textuales y 23 temas múltiples cuando se combinan los dos o tres tipos mencionados. Entre los temas ideacionales hay siete grupos nominales (véase ejemplo 1), 13 sustantivos solos (ejemplo 2), 11 verbos (ejemplo 3) y tres circunstancias (ejemplo 4).

(1) LAS MUJERES EN EL QUIJOTE son de una belleza grande [...]

(2) SANCHO le dice a Don Quijote lo equivocado que esta de Dulcinea [...]<sup>9</sup>

(3) [...] FUE el amor incontrolado que Crisóstomo le tuvo [...]

(4) [...] *pero* AHORA ya no lo recuerda.

<sup>9</sup> Se conserva la ortografía de los alumnos en todos los ejemplos y en el Apéndice.

En (1-4), al igual que en los ejemplos que siguen, el tema ideacional se marca con versalitas, el tema textual con cursivas y el tema interpersonal con subrayado, mientras que en la presentación digital de nuestro corpus, los diferentes tipos de tema se muestran con colores: el interpersonal con verde, el textual con rosa y el ideacional con amarillo (véase CLAE 2009).

Los temas interpersonales se manifiestan por medio de adverbios como *tal vez*, *aun así* (5); a través de la primera persona del verbo finito, por ejemplo: *notamos*, *observemos* (6), o con verbos modales como *poder* (7):

(5) [...] tal vez se base en el dicho, “No hay mujer fea” [...]

(6) OBSERVEMOS la belleza de la mujer [...]

(7) PODEMOS INTERPRETARLO [...]

En el (7) el verbo modal expresa tanto un tema interpersonal (por su pertenencia al sistema del modo) como ideacional (por tener el significado experiencial).

Los temas textuales están expresados por conectores como *y*, *pero*, *etcétera*:

(8) [...] *sin embargo* LA NOVELA dice que es bella.

(9) [...] *pues* ESTO es lo que dice Sancho a Don Quijote

Ya mencionamos antes que el texto tiene bastantes temas múltiples que surgen de una combinación de diferentes tipos de tema. De hecho, la presencia de un tema interpersonal o textual en la cláusula ya significa un tema múltiple porque un tema ideacional está siempre presente aparte; por lo tanto (5-9) son todos ejemplos de temas múltiples, ya que en (5-7) los temas ideacionales se combinan con los interpersonales y en (8-9), con los textuales. Ahora presentamos un ejemplo más del tema múltiple donde se expresan los tres tipos de tema, la cláusula empieza con un tema textual (*entonces*) seguido por el elemento interrogativo PORQUE<sup>10</sup>, que es a la vez un tema interpersonal e ideacional. Colocamos este ejemplo en un cuadro para mostrar también la división de una cláusula en dos partes: tema y rema:

<sup>10</sup> Seguimos conservando la ortografía del alumno; por eso la locución adverbial *por qué* está escrita como una sola palabra y sin acento, y el verbo *se casó* también está sin acento.

Cuadro 1. Análisis temático de una cláusula del texto 1.

<i>Tema</i>	<i>Rema</i>
<i>Entonces</i> <u>PORQUE</u>	se caso con ella [...]

Un lugar especial en nuestro análisis lo ocupan temas complejos donde la complejidad se entiende desde el punto de vista estructural. Aquí se cuentan grupos nominales complejos, cláusulas hipotéticas, cláusulas no finitas, metáforas gramaticales. Cabe señalar que tanto temas ideacionales, como temas interpersonales o textuales pueden ser complejos, por ejemplo:

(10) [...] y AL NO PODERLA TENER, se suicidó [...]

(11) Notamos que SANCHO le dice a Don Quijote [...]

En (10) *al no poderla tener* es un tema ideacional complejo expresado por una cláusula no finita y precedido por el tema textual “y” mientras que en (11) la cláusula empieza con un tema interpersonal complejo *notamos que*.

En general, en este texto se puede observar que la selección de temas es muy simple y que hay pocos temas complejos; en vez de usarlos, el autor del texto recurre con más frecuencia a los nombres propios o a los verbos.

El análisis de transitividad arroja que, entre los 44 verbos encontrados<sup>11</sup>, 16 denotan procesos relacionales como *ser, tener*, etc. (véase ejemplo 12); 13 procesos mentales: *recordar, notar*, etc. (ejemplo 13); siete materiales: *aparecer, matar*, etc. (ejemplo 14); seis verbales: *decir, relatar*, etc. (ejemplo 15) y dos denotan procesos existenciales: *encontrarse, hay* (ejemplo 16). En los ejemplos presentados abajo marcamos con versalitas los diferentes tipos de procesos:

(12) [...] SON de una belleza grande [...]

(13) En estas dos mujeres NOTAMOS la belleza interior [...]

(14) [...] este hombre SE SUICIDÓ por la belleza de Marcela.

(15) Gardenio mismo DICE que [...]

(16) Como vemos HAY diferentes formas de belleza [...]

<sup>11</sup> El número de los verbos no coincide con el de las cláusulas porque algunas cláusulas tienen más de un verbo.

Se puede notar que los procesos predominantes en el texto 1 son relacionales: 16 de un grupo total de 44.

Por medio del análisis interpersonal se puede observar, en el sistema de modo, la presencia de una oración imperativa (véase ejemplo 6) y una interrogativa (véase el Cuadro 1). En el sistema de modalización se pueden encontrar verbos modales como *poder* (véase ejemplo 7) y adjuntos modales como *tal vez*<sup>12</sup> marcados en nuestros ejemplos con el subrayado:

(17) [...] tal vez, esto representa el dicho [...]

De igual manera, en el sistema de modulación también hay verbos como *deber* (18) y adjuntos modales como *aun así* (19):

(18) [...] debe tener su belleza escondida [...]

(19) [...] pero aun así esta enamorado de ella [...]

Hay casos de *polaridad negativa* (véase 20)<sup>13</sup> y usos de verbos finitos en la primera persona como *vemos*, *podemos* (véanse ejemplos 16 y 7).

(20) [...] pero ella no la causa.

Sumados, el número total de elementos interpersonales, tanto en posición temática como en cualquier otra, llega a 25.

En cuanto a las metáforas gramaticales (MG), se toman en cuenta en este rubro sólo las metáforas ideacionales, ya que las interpersonales se tratan dentro del análisis interpersonal<sup>14</sup>. Hay que mencionar que, de acuerdo con las convenciones del proyecto, sólo las nominalizaciones de verbos y adjetivos combinadas con grupos nominales complejos fueron consideradas como metáforas ideacionales. Se utilizó como criterio el procedimiento propuesto por Halliday, en el cual se puede sustituir a la MG con una cláusula “congruente”. A partir de estos criterios, hay sólo un caso de este tipo: *la*

<sup>12</sup> Cabe aclarar que en el análisis interpersonal entran tanto los elementos que se encuentran en la posición temática (y, por lo tanto, se toman en cuenta también en el análisis temático en calidad de temas interpersonales), como todos los demás elementos interpersonales en otras posiciones en la cláusula (Halliday 2004 [1994]).

<sup>13</sup> De acuerdo con Halliday, la polaridad es una de las características del verbo finito que implica la elección entre un polo positivo y un polo negativo. De esta manera, todos los casos de negación se consideran como instancias de interpersonalidad.

<sup>14</sup> La metáfora interpersonal se relaciona con el aspecto interactivo del lenguaje y se presenta como una forma metafórica de expresar la modalidad por medio de una cláusula del tipo: “*creo que...*”.

*curiosidad impertinente del esposo*, el cual se podría “desempacar”, en términos de Halliday (2004 [1994]), en una cláusula como *el esposo fue curioso de manera impertinente*.

Finalmente, medimos la *densidad léxica* del texto, a saber, el número de palabras de contenido por el número total de palabras. Valga notar que, al contar las palabras de contenido, excluimos todas las palabras funcionales, así como las primeras 25 más frecuentes del español conforme al diccionario de frecuencias del español (Davies 2006). Se obtuvieron 191 palabras de contenido vs. 528 palabras totales, lo cual corresponde a 37.6%. Se puede ver el resumen de los datos de este texto en el cuadro 2, el cual nos proporciona su panorama general en términos sistémico-funcionales. Se deduce que el texto 1 tiene bastantes temas interpersonales y textuales<sup>15</sup> y, como consecuencia, muchos temas múltiples; también hay un alto porcentaje de elementos interpersonales. Sin embargo, escasean temas complejos y metáforas gramaticales: los temas complejos constituyen sólo 17.1% y entre las MG sólo se encuentra una<sup>16</sup>. En lo que concierne a la densidad léxica, ésta también es relativamente baja (37.6%).

Cuadro 2. Resumen de los datos del texto 1

	No. claus.	Temas interspers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predom.	Element. interspers.	MG (ideac.)	Densidad léxica
Texto 1	41	12 29.26%	15 36.5%	23 56%	7 17.1%	Relac. 36.4%	25 60%	1	37.6%

## 4. 2. Otros textos

### 4.2.1. Primer grupo

En el primer grupo de ensayos, aparte del texto 1, analizamos también otros seis textos. Cabe mencionar que éstos fueron escritos por alumnos del segundo semestre de la carrera de letras modernas de la Facultad de Filosofía y Letras, por lo que podríamos considerarlos como principiantes.

<sup>15</sup> Cabe aclarar que la cantidad de temas ideacionales no se presenta en el cuadro, ya que siempre coincide con el número de cláusulas. De acuerdo con Halliday, cada cláusula tiene un tema ideacional de manera obligatoria y puede tener o no temas interpersonales y textuales (Halliday 2004 [1994]).

<sup>16</sup> No se pudo cuantificar el número de las MG en porcentajes con relación a cláusulas, al igual que en los rubros anteriores, porque, como ya se mencionó antes, la búsqueda de MG se aplicó a la totalidad del texto, mientras que los parámetros anteriores resultaron del análisis de las cláusulas principales únicamente.



Al igual que el texto 1, los demás textos pertenecen al género de ensayo y tienen una estructura similar que incluye tres partes: una introducción, un desarrollo y una conclusión. En términos de función, los tres componentes mencionados arriba corresponden respectivamente a una tesis (en la introducción), una descripción (en el desarrollo) y una generalización (en la conclusión). Los datos resumidos de estos ensayos se encuentran en el cuadro 3.

Cuadro 3. Datos resumidos del primer grupo de textos

	No. claus.	Temas interspers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predom.	Element. interspers.	MG (ideac.)	Densidad léxica
Texto 1	41	12 29.26%	15 36.5%	23 56%	7 17.1%	Relac. 36.4%	25 60%	1	37.6%
Texto 2	36	12 33.3%	12 33.3%	18 50%	20 55.5%	Relac. 38.7%	26 72%	11	42%
Texto 3	66	1 1.5%	19 28.78%	19 28.78%	21 31.8%	Relac. 37.8%	7 10.6%	9	46.38%
Texto 4	42	4 9.5%	23 54.76%	23 54.76%	12 28.57%	Relac. 40.5%	8 19%	2	36.86%
Texto 5	118	21 17.79%	48 40.67%	59 50%	47 39.83%	Mater. 35.6%	54 45.7%	28	38.83%
Texto 6	50	1 2%	10 20%	11 22%	20 40%	Mater. 54%	8 16%	13	48.87%
Texto 7	70	14 19.9%	25 35.7%	30 42.85%	25 35.7%	Relac. 52.1%	23 32.8%	13	44.26%
Totales y pro-medios	423 60	65 16.52%	152 35.9%	183 43.26%	152 35.9%	Relac. 37.8%	151 35.7%	77 11	42.11%

En cuanto a su extensión, se nota que ésta es muy variada, desde 36 cláusulas en el texto 2 hasta 118 cláusulas en el texto 5. El número total de cláusulas es 423, lo que da un promedio de aproximadamente 60 cláusulas por texto. La cantidad de temas interpersonales varía de 1.5% en el texto 3 a 33.3% en el texto 2, lo mismo se puede decir sobre el rubro de los temas textuales y múltiples, al igual que sobre los temas complejos. En el rubro de los procesos predominantes, llama la atención que sean relacionales en la mayoría de los textos. No obstante, hay dos (5 y 6) donde son prevalecientes los procesos materiales. En cuanto a los elementos interpersonales, las MG y la densidad léxica, se observa la misma heterogeneidad característica de los otros rubros. Para obtener un panorama más generalizado sacamos valores totales y promedios para el primer grupo de ensayos que se pueden apreciar en la última fila del cuadro 3.

## 4.2.2. Segundo grupo

En cuanto al segundo grupo, lo constituyen ensayos escritos por los alumnos del cuarto semestre de la carrera de Letras Hispánicas de la UNAM, que se pueden considerar como intermedios. Con ello queremos ver si existe un progreso en la escritura de los alumnos mientras avanzan en sus estudios. Los datos resumidos del segundo grupo de ensayos se encuentran en el cuadro 4.

Cuadro 4. Datos resumidos del segundo grupo de textos

	<i>No. claus.</i>	<i>Temas interspers.</i>	<i>Temas textuales</i>	<i>Temas múltiples</i>	<i>Temas compl.</i>	<i>Procesos predom.</i>	<i>Elem. interp.</i>	<i>MG (ideac.)</i>	<i>Densidad léxica</i>
Texto 8	70	10 14.28%	12 17.1%	21 29.9%	18 25.7%	Mater. 35%	27 38.6%	19	45.76%
Texto 9	101	27 26.7%	30 29.7%	54 53.46%	44 43.6%	Relac. 42.57%	62 61.4%	40	41.35%
Texto 10	74	6 8.1%	22 29.7%	25 33.78%	26 35.1%	Relac. 34.6%	23 31%	25	45.78%
Texto 11	87	16 18.39%	31 35.6%	43 49.4%	30 34.5%	Relac. 42%	32 36.8%	14	45%
Texto 12	48	4 8.33%	10 20.8%	14 29.16%	23 47.9%	Relac. 43.7%	7 14.5%	22	48.6%
Totales y promedios	380 76	63 15.16%	105 26.58%	157 39.14%	141 37.36%	Relac. 37.76%	151 39.7%	120 24	45.3%

A primera vista el segundo grupo parece ser igual de heterogéneo que el primero. No obstante, un análisis más minucioso revela que el rango de variedad es menor en el grupo II en comparación con el grupo I. Así, por ejemplo, en cuanto a los temas interpersonales, el porcentaje mínimo en el grupo I es de 1.5 y el máximo es de 33.3 (con una diferencia de 31.8 entre los dos), mientras que en el grupo II los mismos parámetros equivalen a 8.1 vs. 26.7 (con una diferencia de 18.6). Asimismo, en el rubro de temas textuales los números correspondientes son 20 vs. 54.76 (con una diferencia de 34.76) para el grupo I y 17.1 vs. 35.6 para el grupo II (con una diferencia de 18.5). Un cuadro parecido se observa en todos los demás rubros sin excepción, lo cual sugiere que el grupo II parece ser menos heterogéneo y más uniforme que el grupo I. Se puede atribuir esta diferencia entre los dos grupos a los efectos de enseñanza y a cierto progreso de los alumnos en sus estudios, aun cuando el factor de casualidad también puede estar presente.

En la última fila del cuadro se localizan los valores totales y promedios de este corpus que consiste en 380 cláusulas, lo que corresponde a 76 cláusulas por texto en promedio. En 4.3 vamos a realizar una comparación más detallada entre los dos grupos.

### 4.2.3. Textos modelo

En el tercer grupo se encuentran textos escritos por expertos en literatura que sirven como punto de referencia para evaluar los textos estudiantiles. Son dos textos pertenecientes al género de ensayo, en este caso, el literario, que tiene la misma estructura típica de su género: una introducción, un desarrollo y una conclusión. Tal vez, se podría constatar que la parte de desarrollo es más compleja en estos textos en comparación con los ensayos estudiantiles; por ejemplo, están más marcadas las partes de discusión y argumentación, pero no vamos profundizar en esta dirección ya que en nuestro estudio estamos más interesados en los rasgos léxico-gramaticales y textuales de nuestro corpus.

Cuadro 5. Datos resumidos de los textos modelo

	No. claus.	Temas interspers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predom.	Element. interspers.	MG (ideac.)	Densidad léxica
Texto M 1	102	12 10.8%	32 31.37%	40 39.2%	54 52.9%	Relac. 51.37%	56 54.9%	42	47.5%
Texto M 2	88	6 6.8%	22 25%	26 29.54%	45 51.13%	Relac. 36.36%	22 25%	77	50.5%
Totales y promedios	190 95	18 9.47%	54 28.42%	66 34.73%	99 52.1%	Relac. 43.86%	78 41%	59.5	49%

Al observar el cuadro 5, en primer lugar llaman la atención los números altos para los temas complejos y metáforas gramaticales así como para la densidad léxica.

### 4.3. Comparación de los tres grupos

En el cuadro 6 presentamos los promedios de los tres grupos analizados: grupo I (principiantes), grupo II (intermedios) y grupo III (expertos).

Cuadro 6. Los promedios de los tres grupos

	No. claus.	Temas interspers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predom.	Element. interspers.	MG (ideac.)	Densidad léxica
Grupo I	60	15.36%	35.9%	43.26%	35.9%	Relac. 37.8%	35.7%	11	42.11%
Grupo II	76	15.16%	26.58%	39.14%	37.36%	Relac. 37.76%	39.7%	24	45.3%
Grupo III	95	9.47%	28.42%	34.73%	52.1%	Relac. 43.86%	41%	59.5	49%

Dentro del análisis temático, los datos de temas interpersonales, textuales y múltiples parecen a primera vista inesperados, ya que los ensayos estudiantiles sobrepasan en estos parámetros a los ensayos de los expertos. Empero estos resultados pueden ser explicados por la inexperiencia de los alumnos, sobre todo de los principiantes. Así, en el caso de los temas interpersonales, aunque aparentemente usan más de este tipo de temas, los alumnos quedan por debajo de los expertos en el uso total de elementos interpersonales (véase la columna “Elementos interpersonales” en el cuadro 6). Eso quiere decir que los autores más experimentados distribuyen de manera más variada los elementos de modo y modalidad en toda la cláusula mientras que los alumnos cargan más elementos de este tipo en la posición temática<sup>17</sup>. De esta manera, en contraste con la columna de temas interpersonales, la columna de elementos interpersonales muestra una progresión coherente: de un promedio de 35.7% para el grupo I, de 39.7% en el grupo II y de 41% en el grupo III.

En cuanto al otro parámetro, el de temas textuales, éste parece también poco congruente, ya que en este rubro los principiantes sobrepasan a los intermedios y a los expertos. Sería necesario aclarar que un análisis un poco más minucioso de este aspecto demostró que los estudiantes principiantes utilizan mucho cláusulas paratácticas y las conectan por medio del conector *y*<sup>18</sup>. Este uso exagerado de *y* (y también de *pero*) eleva sustancialmente el número de temas textuales en el conteo. Vale la pena mencionar que los alumnos intermedios ya utilizan más cláusulas hipotácticas y no finitas, al igual que varían más los conectores.

Al pasar al rubro de temas múltiples, es necesario recordar que este parámetro siempre es el resultado de los dos anteriores (temas interpersonales y temas textuales), por lo tanto los números reflejan la misma tendencia que en los dos rubros previos.

En lo que se refiere a los temas complejos, el cuadro cambia y muestra un aumento ligero de este parámetro en el grupo II comparado con el I (35.9% vs. 37.36%), al mismo tiempo que este aumento ya es bastante significativo para el grupo III (52.1%). Estos números muestran que los autores expertos utilizan temas complejos desde el punto de vista estructural en más de la mitad de las cláusulas principales mientras que los estudiantes hacen lo mismo en un poco más de la tercera parte.

<sup>17</sup> Es de conocimiento común que los maestros siempre piden a los estudiantes “expresar su opinión” en sus escritos, por eso los estudiantes usan mucho las frases de tipo “*creo que...*” o “*pienso que...*” al principio de la oración, mientras que los autores expertos tienen una gama mucho más amplia de recursos lingüísticos para estos propósitos.

<sup>18</sup> Véase el siguiente ejemplo del texto 4: “*Alonso Quijano vive en algún lugar de la Mancha y es un viejo hidalgo como de 50 años...y con el tiempo se empieza a apasionar por los caballeros...*”.

Dentro de análisis de transitividad se destaca el hecho de que para los tres grupos de ensayos los procesos predominantes son los relacionales, el número promedio es más grande para el grupo III que para los otros dos grupos, es decir, los autores profesionales recurren más a los verbos que expresan relación, lo cual es una de las características del registro académico en general.

La cantidad de metáforas gramaticales sería, quizás, el índice más representativo para destacar las diferencias entre los tres grupos. Empieza con un promedio de 11 MG por texto en el grupo I, crece a más del doble para llegar a 24 MG por texto en el grupo II y se incrementa a 59.5 MG por texto en el tercer grupo, a saber, arriba de 5 veces más que en el primer grupo y casi 2.5 veces más que en el segundo grupo.

Finalmente, los índices de densidad léxica apuntan en la misma dirección y reflejan la tendencia revelada en los rubros de temas complejos y metáforas gramaticales a diferenciarse claramente entre los tres grupos. Aunque en el caso de la densidad léxica las diferencias entre los tres grupos de escritos no parecen grandes, hay que tomar en cuenta que el parámetro de la densidad léxica varía en un rango muy limitado, por lo que estas diferencias (42.11% vs. 45.3% vs. 49%) podrían ser considerables.

## 5. CONCLUSIONES

En este estudio fueron analizados 14 textos pertenecientes a un solo género y escritos por tres tipos de autores: principiantes, intermedios y expertos. Estos textos fueron examinados en el marco de la lingüística sistémico-funcional aplicando varios tipos de análisis, con el propósito de detectar las características léxico-gramaticales y textuales de la escritura académica estudiantil en relación con la escritura de autores experimentados.

Los ensayos de nuestro corpus demuestran el uso extenso de elementos interpersonales que manifiestan la intención de los estudiantes de expresar sus opiniones e interactuar con el lector. Un número sustancial de temas complejos, temas múltiples y metáforas gramaticales apuntan a la complejidad léxica y estructural de este género. Vale la pena recalcar que dentro del discurso las metáforas gramaticales desempeñan la función de “condensar la información” (Colombi *et al.* 2007: 201), lo cual justifica su uso extenso en el registro académico. Es de esperarse, entonces, que un gran número de metáforas gramaticales tenga relación con una alta densidad léxica, ya que el texto se hace más “denso” con la ayuda de metáforas gramaticales como un recurso lingüístico importante para la construcción del texto; otra consecuencia de esta “condensación” sería el carácter más objetivo de la escritura. De acuerdo con esta tendencia, se puede deducir que nuestros datos corrobora-

ran la relación entre metáforas gramaticales y densidad léxica: generalmente a una mayor cantidad de MG le corresponde una densidad léxica más alta (véanse cuadros 3-6).

Por otro lado, los ensayos muestran una clara preferencia por procesos relacionales (entre otros tipos de procesos), los cuales siempre se asocian con el registro académico y científico. Su predominio en estos textos revela la naturaleza más bien abstracta de la escritura dentro de este registro.

Se puede concluir que los ensayos adoptan un carácter interactivo combinado con un estilo bastante elaborado, abstracto, objetivo, “denso” y estructuralmente complejo.

La comparación entre los dos grupos de textos estudiantiles nos permite concluir que efectivamente hay un progreso en los autores intermedios en relación con los autores principiantes, sobre todo en tales parámetros como temas complejos, metáforas gramaticales y densidad léxica. Por otra parte, la comparación de los ensayos estudiantiles con los de autores expertos señala que los alumnos se van aproximando a la escritura académica eficaz, y nos permite apreciar qué tanto les falta para llegar a esa meta. En este camino se destacan otra vez los tres parámetros mencionados arriba: temas complejos, metáforas gramaticales y densidad léxica.

Cabe destacar que los tres parámetros revelados ya habían sido detectados por nosotros como los más importantes para la caracterización de otro género académico, pregunta-respuesta (Ignatieva 2008a). Por otra parte, notamos también que los tres están más relacionados con el éxito del ensayo, entendido en términos de calificaciones escolares, que cualquier otro parámetro (Ignatieva, en prensa).

La investigación presentada aquí está basada en un corpus relativamente pequeño y nuestro análisis es básicamente cuantitativo. Sin embargo, los resultados obtenidos confirman los estudios anteriores y podrían contribuir al mejor entendimiento de la escritura académica en español. Asimismo, podrían tener consecuencias y sugerencias didácticas en el campo de alfabetización avanzada en el ambiente universitario.

*Natalia Ignatieva*

Universidad Nacional Autónoma de México

ignatiev@servidor.unam.mx

## BIBLIOGRAFÍA

Bakhtin, Mikhail, 1986, *Speech genres and other late essays*, Austin: University of Texas Press.

- Castro Azuara, María Cristina & Laura Aurora Hernández Ramírez (comps.), 2000, *Aproximación al texto académico II*, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Christie, Frances, 2002, *Classroom discourse analysis*, Londres: Continuum, en *CLAE: Corpus de lenguaje académico en español*, 2009, <<http://www.lenguajea-cademico.info>>. US MEXUS-CONACYT. [Consultado el 27 de septiembre de 2010].
- Colombi, María Cecilia, 2000, “En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos”, en A. Roca (comp.), *Research on Spanish in the United States*, Somerville, MA: Cascadia Press, pp. 296-309.
- , 2003, “Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo”, en A. Roca & C. Colombi (comps.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*, Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 78-95.
- , J. Pellettieri & M. Rodríguez, 2007, *Palabra abierta*, 2ª ed., Boston, Nueva York: Houghton Mifflin Company.
- Davies, Mark, 2006, *A frequency dictionary of Spanish: Core vocabulary for learners*, Nueva York, Londres: Routledge.
- Del Rosal, Gerardo, “Niveles y modos de integración de conocimientos previos en la comprensión de lectura”, *Signos* 38 (58), pp.177-194.
- Eggsin, Suzanne, 1994, *An introduction to Systemic Functional Linguistics*, Londres: Pinter.
- & J. Martin, 1997, “Genres and registers of discourse”, en T. van Dijk (comp.), *Discourse as structure and process*, Londres: SAGE Publications, pp. 230-256.
- Ghio, Elsa & María Delia Fernández, 2005, *Manual de Lingüística Sistémico-Funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gibbons, John, 1999, “Register aspects of literacy in Spanish”, *Written Language and Literacy* 2, pp. 63-88.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, 1978, *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, Londres: Arnold.
- , 1985, *Spoken and written language*, Geelong: Deakin University Press.
- , 2004 [1994], *An introduction to functional grammar*, Londres: Arnold.
- & Ruqaiya Hasan, 1989, *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Ignatieva, Natalia, 2008a, “Question-answer as a genre in students’ academic writing in Spanish”, en C. Wu, C. Matthiessen & M. Herke (comps.), *Proceedings of ISFC 35: Voices around the world*, Sydney: Macquarie University, pp. 61-66.
- , 2008b, “Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español”, *Núcleo* 25, pp. 173-195.
- , “¿Qué parámetros hacen la escritura académica exitosa? Una perspectiva funcional de ensayos estudiantiles” [en prensa].

- Martin, James, 1985, *Factual writing: Exploring and challenging social reality*, Oxford: Oxford University Press.
- , 1992, *English text: System and structure*, Amsterdam: John Benjamins.
- & David Rose, 2003, *Working with discourse: Meaning beyond the clause*, Londres, Nueva York: Continuum.
- Matthiessen, Christian M. I. M., 1995, *Lexico-grammatical cartography: English systems*, Tokyo: International Language Sciences.
- Mizuno, Jorge & Gillian Moss, 2006, “La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante en las clases de Ciencias Sociales y su repercusión en la educación ciudadana”, *Akados* 8 (22), pp. 63-87.
- Montemayor-Borsinger, Ann, (2005), “Una perspectiva sistémico-funcional de texto e interacción: las funciones de sujeto y tema”, *RASAL (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística)* 1, pp. 25-36.
- & Natalia Ignatieva, 2005, “Marcas de diálogo institucional desde una perspectiva sistémica funcional”, en L. Granato (comp.), *Actas del II Coloquio de la Asociación Internacional de Análisis del Discurso. El diálogo: Estudios e investigaciones* [CD-ROM], La Plata: Universidad Nacional de La Plata, pp. 459-472.
- Moss, Gillian, Jorge Mizuno, Diana Ávila, Norma Barletta, Solange Carreño, Diana Chamorro & Carlina Tapia, 2003, *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?*, 2ª ed., Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Ravelli, Louise & Robert Ellis (comps.), 2004, *Analyzing academic writing: Contextualized frameworks*, Londres: Continuum.
- Réborá Togno, Emilia, 2002-2003, “Mensaje e interacción en el ensayo de crítica literaria en lengua inglesa. Análisis del título y de la introducción”, *Anuario de Letras Modernas* 11, pp. 189-217.
- Thompson, Geoff, 2004 [1996], *Introducing functional grammar*, Londres: Arnold.

## APÉNDICE

### *Texto 1*

#### La belleza de las mujeres en el quijote

Las mujeres en *el Quijote*, son de una belleza grande, aunque hay diferencia entre ellas, todas son bellas, talvez, esto represente el dicho de que todas las mujeres son bellas, aunque Dulcinea y Mari Gutiérrez, también conocida como Teresa, la esposa de Sancho, no son bellas físicamente, Don Quijote y Sancho las ven bellas, talvez Sancho no lo diga, que su esposa no es agraciada físicamente, podemos interpretarlo cuando le dice a Don quijote:

Porque tengo para mi que, aunque lloviese Dios reinos sobre la tierra, ninguno asentaría bien sobre la cabeza de Mari Gutiérrez. Sepa, señor, que no vale dos maraveds para reina; y condesa le caerá mejor, y aun Dios y ayuda. (I, 8, p.74).



Notamos, que Sancho le dice a Don Quijote que su mujer, no podría ser reina, y condesa con muchas dificultades, pero Sancho aun así, debe ver a su mujer bella, talvez no físicamente, debe tener su belleza escondida, sino, entonces porque se caso con ella, debió, haber visto eso, pero ahora ya no lo recuerda.

Un caso contrario es el de Don Quijote con Dulcinea, que el la ve como la mujer más bella del universo, siendo que ella tampoco es bien agraciada físicamente, pues esto es lo que dice Sancho a Don Quijote:

Y sé decir que tira bien una barra como el más forzado zagal de todo el pueblo. ¡Vive el Dador, que es moza de chapa, hecha y derecha y de pelo en pecho, y que puede sacar la barba del lodo a cualquier caballero andante o por andar que la tuviera por señora! ¡OH hideputa, qué rejo que tiene, y qué voz! (I, 25, p.242)

Sancho le dice a Don Quijote le equivocado que esta de Dulcinea, pero aun así, Don Quijote la quiere y esta enamorado de ella. En estas dos mujeres notamos, la belleza interior, talvez, porque Don Quijote no conoce a Dulcinea, pero aun así esta enamorado de ella, y Sancho esta casado con una mujer poco agraciada, pero aun así debe quererla.

Otras mujeres bellas que aparecen son Marcela, Dorotea, Luscinda, Zoraida.

Marcela, por culpa de su belleza mato a un hombre, Crisóstomo, todos la culpan, por la muerte de él, pero ella no la causa, fue el amor incontrolado que Crisóstomo le tuvo y al no poderla tener, se suicido, este hombre se suicido por la belleza de Marcela.

Cuando llegó la edad de catorce a quince años nadie la miraba que no bendecía a Dios, que tan hermosa la había criado, y los más quedaban enamorados y perdidos de ella. (I, 12, p. 106)

Dorotea y Luscinda, también eran bellas, pero tenían sufrimiento, porque Luscinda se iba a casar con Fernando, esposo de Dorotea, pero Luscinda estaba casada con Cardenio, quien sufría su amor. Cardenio mismo dice que Dorotea es bella al igual que Luscinda.

Y aun los de Cardenio si no hubieran mirado y conocido a Luscinda: que después afirmó que solo la belleza de Luscinda podía contender con aquélla. (I, 28, p. 276)

Zoraida, otra de las mujeres, era tan bella, que Dorotea y Luscinda, la vieron como más bella que ellas, y todos que en ese momento se encontraban en la venta, igual que ellas, la encontraron bella.

Dorotea la tuvo por más hermosa que a Luscinda, y Luscinda por más hermosa que a Dorotea, y todos los circunstancias conocieron que si alguno se podría igualar al de las dos era el de la mora, y aun hubo algunos que le aventajaron en alguna cosa. (I, 37, pp. 390.391).

Otra mujer bella, esta relatada en la novela del “Curioso impertinente”, narrada dentro del libro, donde por la curiosidad impertinente del esposo, la pierde, por querer probar su honra, pero sin embargo la novela dice que es bella:

Una doncella principal y hermosa de la misma ciudad, hija de tan buenos padres y tan buena ella por sí.(I, 33, p. 328)

Observemos la belleza de la mujer, sea físicamente o no, pero todas las mujeres son bellas, porque como lo mencione al principio, tal vez se base en el dicho, “No hay mujer fea”, así como Don Quijote ve a Dulcinea como la más hermosa de todas y se muere de amor por ella:

Soberana y alta señora:

El ferido de punta de ausencia y el llegado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu hermosura me desprecia, si tu valor no es mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento... Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ¡OH bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo: si gustares de acorrerme, tuyo soy; y sino, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo. Tuyo hasta la muerte.

El caballero de la Triste figura. (I, 25, p. 245)

Como vemos hay diferentes formas de belleza, y aun así a cada hombre le atrae una, a Sancho y a Don Quijote la escondida, la que no se aprecia a simple vista, que es la física, y a los demás tanto la física como la escondida, ya que las otras mujeres que son bellas físicamente, también son de buenos sentimientos.

## BIBLIOGRAFÍA

Cervantes, Miguel de, *Don Quijote de la Mancha*, Edición del Cuarto Centenario, Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Alfaguara, Madrid.