

CLAE:

El lenguaje académico
en México y los
Estados Unidos:

un análisis sistémico funcional

Natalia Ignatieva • Cecilia Colombi

Coordinadoras



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Análisis genérico de los escritos académicos estudiantiles en el área de literatura

NATALIA IGNATIEVA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

▮ Introducción

Este 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 sistémico funcional.¹ Su objetivo central es estudiar los componentes funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico y explorar los rasgos léxico-gramaticales de éstos. La parte mexicana del proyecto analiza textos estudiantiles de tres áreas académicas: literatura, geografía e historia.²

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; Oteíza y Pinto, 2011, 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 y Hernández Ramírez, 2000; Schleppegrell, 2004).³ Un estudio funcional de los discursos que los estudiantes universitarios usan en las disciplinas

¹ El proyecto *El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* se realizó gracias al financiamiento del Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC Mexus) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt).

² El corpus total de la parte mexicana del proyecto consiste en 150 textos (ver CLAE, 2009) donde los textos de literatura constituyen la tercera parte, es decir, 50 textos.

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

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

Este capítulo se limitará a presentar una 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 tres géneros: pregunta-respuesta, ensayo y reseña. 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 genéricas del lenguaje analizado.

► 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, 1994/2004) y desarrollada por otros exponentes de esta corriente en el área de inglés (Eggins, 1994; Martin, 1985, 1992; Martin & Rose, 2003; Matthiessen, 1995; Thompson, 1996/2004, etc.). Asimismo, los estudios que han aplicado esta teoría en español han crecido considerablemente en los últimos años (Columbi, 2003; Ghio y Fernández, 2005; Montemayor-Borsinger, 2005; Mizuno y Moss 2006; Ignatieva 2008a; Lavid *et al.*, 2010, 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».⁴ 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, etc., y la *textual*, que organiza el texto.

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

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 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 esta última puede verse como compuesta por diferentes combinaciones de «participantes» y «circunstancias» organizándose 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 (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» dependiendo del 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 al análisis temático; el rema se dejará aparte.

Volviendo al contexto social, Halliday distingue dos tipos: el «contexto de cultura» y el «contexto de situación» y ubica sus conceptos de registro y

género dentro de los mismos. 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 y 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”. En la opinión de Martin (2001), el género es un proceso por etapas, orientado a una meta. 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,⁵ por mencionar algunos.

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, y cómo los estudiantes seleccionan los recursos lingüísticos para expresar los tres tipos básicos de significados.

► Metodología

Analizamos textos estudiantiles recopilados en la Facultad de Filosofía y Letras, en los departamentos de Letras Hispánicas y Letras Modernas de la

⁵ Los nombres de los géneros particulares (ensayo, reseña, etc.), se utilizan partiendo de los datos, aplicamos las etiquetas que se usan en el ambiente universitario para referirse a estos textos.

UNAM. El corpus de 39 textos que describimos en este capítulo incluyó 37 textos estudiantiles pertenecientes a tres géneros: preguntas-respuestas, ensayos y reseñas.⁶ Aquí se examinan los tres géneros: 15 preguntas-respuestas, 12 ensayos y 10 reseñas. Además se van a analizar dos textos modelos escritos por autores expertos. Los textos modelo se usan solamente como punto de referencia para los textos estudiantiles, por eso su número es mínimo y están reducidos a un solo género (ensayo).

Cada texto se analiza según los siguientes parámetros: 1) análisis temático (tema y rema); 2) análisis de transitividad (tipos de procesos);⁷ 3) análisis interpersonal (modo y modalidad); 4) metáfora gramatical⁸ (ideacional e interpersonal), y 5) análisis de la densidad léxica (porcentaje de las palabras de contenido en el texto por el número total de palabras).

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), mientras que los análisis de metáfora gramatical y de densidad léxica se aplican a todo el texto.

► Análisis textual

Texto 2

Para ejemplificar el tipo de análisis efectuado a todo el corpus vamos a presentar aquí un análisis detallado de uno de los textos (Texto 2) perteneciente al género de pregunta-respuesta. Es parte de un examen escrito que concierne a la novela *Don Quijote* de Cervantes. Consiste de 12 cláusulas (ver Apéndice A).

⁶ 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.

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

⁸ La metáfora gramatical, según Halliday (1994/2004), es una expresión metafórica del significado diferente de su uso «congruente» cuando una categoría gramatical expresa un significado típico de otra categoría, como por ejemplo, la nominalización del verbo o adjetivo.

El análisis «temático» muestra que hay 12 temas ideacionales, cinco textuales y un tema interpersonal. Entre los temas ideacionales se encuentran grupos nominales simples (ejemplo 1) o sustantivos que incluyen nombres propios (ejemplo 2), verbos (ejemplo 3) y circunstancias (ejemplo 4):

- (1) ... **el cura** les dijo que era la princesa Micomicona...
- (2) **Dorotea** ... fue a buscar a don Fernando, ...
- (3) **Llegó** Sancho y Don Quijote...
- (4) ... **en su camino** se encontró con Cardenio y con el cura...

En los ejemplos del 1 al 4, al igual que en los ejemplos que siguen, el tema ideacional se marca con negritas, 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 (ver CLAE, 2009).

Los temas interpersonales pueden manifestarse por medio de adverbios, a través de la primera persona del verbo finito o con verbos modales, en este texto el único tema interpersonal está expresado con un adjunto modal (ver ejemplo 5), mientras que los temas textuales abarcan conjunciones y conectores como *y*, *pero*, *entonces* (ejemplo 6), etc.:

- (5) ...obviamente **le mintieron**...
- (6) ... *entonces* **don Quijote** aceptó⁹

Ya mencionamos antes que cuando se combinan dos o tres temas diferentes surgen temas múltiples. 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, los 5 y 6 son ejemplos de temas múltiples, ya que en el 5 el tema ideacional se combina con el interpersonal y en el 6, con el textual. Ahora presentamos un ejemplo más del tema múltiple (7) donde se

⁹ En todos los ejemplos conservamos la ortografía de los estudiantes.

expresan los tres tipos de tema, la cláusula empieza con un tema textual (*pero*) seguido por un tema interpersonal (obviamente) e ideacional (**le mintieron**):

(7) *pero obviamente le mintieron...*

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 hipotácticas, cláusulas no finitas, metáforas gramaticales. Cabe señalar que tanto temas ideacionales, como temas interpersonales o textuales pueden ser complejos. En el Texto 2 no hay temas complejos, por eso tomamos un ejemplo del Texto 3:

(8) **Entre los oficios/profesiones que Don Quijote menciona** encontramos el de médico, teólogo, ...

En el 8 la primera parte de la oración en negritas es un tema ideacional complejo expresado por un grupo nominal y una cláusula hipotáctica.

En general, en el Texto 2 se puede observar que la selección de temas es muy simple y no hay temas complejos; en vez de usarlos, el autor del texto recurre con más frecuencia a los nombres propios o a los verbos.

En cuanto al análisis de «transitividad», en el texto se encuentran 6 procesos materiales (ver ejemplo 9), 5 verbales (ejemplo 10), 1 relacional y 1 mental, así que los procesos materiales ocupan el primer lugar:

(9) Dorotea **se casó** con don Fernando, ...

(10) ... ella le **contó** su desgracia.

En el análisis «interpersonal»¹⁰ solamente se puede encontrar un elemento: el adjunto modal *obviamente* (ver ejemplo 7) que expresa la modalización

¹⁰ 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

dentro del sistema de modalidad. Entonces, el Texto 2 se caracteriza por el mínimo número de elementos interpersonales.

En relación a las «metáforas gramaticales» (MG), vamos a tratar aquí únicamente metáforas ideacionales, ya que las metáforas interpersonales se describen dentro del análisis interpersonal. Es necesario mencionar que sólo nominalizaciones de verbos y adjetivos combinados con grupos nominales complejos se consideran aquí «metáforas ideacionales» (experienciales). Se utilizó como criterio el procedimiento propuesto por Halliday, en el cual se puede sustituir a la MG con una cláusula «congruente». El Texto 2 no tiene metáforas gramaticales, por lo tanto, recurrimos otra vez al Texto 3. Partiendo de los criterios mencionados arriba, hay dos casos de este tipo: *la importancia de la andante caballería*, donde se podría «desempacar» a la MG, en términos de Halliday (2004), en una cláusula como: *la caballería andante es importante*. El otro caso es: *un amplio conocimiento del resto de las ciencias* donde la versión congruente sería algo como: *el resto de las ciencias se conocen ampliamente*.

En el análisis de la «densidad léxica» contamos la cantidad de palabras de contenido *versus* el número total de palabras. Es preciso notar que contando 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). De esta manera, el texto analizado tiene 63 palabras de contenido *versus* 156 palabras en total, consecuentemente, su densidad es 40.95%.

En la Tabla 1 se pueden apreciar los datos resumidos del Texto 2. Los porcentajes de los temas, elementos interpersonales y metáforas gramaticales se toman en relación al número de cláusulas, el porcentaje de los tipos de procesos en relación al número total de lo procesos:

interpersonales), como todos los demás elementos interpersonales en otras posiciones en la cláusula (Halliday, 1994/2004).

TABLA 1. Datos resumidos del Texto 2.

	Temas interpers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predomin.	Elementos interpers.	Mg (ideac.)	Densidad léxica
Texto 2	1 8.3%	5 27.7%	5 27.7%	0 0%	Materiales 46.15%	1 8.3%	0 0%	40.95%

Finalmente, desde el punto de vista de «análisis de género» el Texto 2 no demuestra una estructura clara: no tiene una introducción, ni conclusión, tampoco tiene una tesis que desarrolla; más bien el autor se limita a contestar la pregunta.

► Textos del género pregunta-respuesta (PR)

El análisis completo de este grupo de escritos muestra que los rasgos detectados en el Texto 2 se repiten en los demás textos. Los datos resumidos de los textos Pr se encuentran en la Tabla 2.

TABLA 2. Datos resumidos de todos los textos del género pregunta-respuesta (Pr).

Textos pr	No. cláus.	Temas interpers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predomin.	Elementos interpers.	Mg (ideac.)	Densidad léxica
1	12	1	5	5	1	Verbal	1	0	32.4%
2	12	1	5	5	0	Material	1	0	40.95%
3	20	0	6	6	7	Verbal	2	2	43.7%
4	4	0	1	1	2	Mental	1	0	38.88%
5	15	0	7	7	3	Verbal	0	3	45.8%
6	12	0	3	3	5	Verbal	1	2	40.97%
7	7	1	4	4	1	Material	1	0	47.12%
8	19	0	11	11	1	Material	0	0	42.47%
9	17	3	8	9	8	Relac.	9	2	34.74%
10	13	0	6	6	4	Relac.	2	1	32.08%
11	15	0	3	3	2	Material	4	0	39.76%
12	14	1	9	9	3	Mental	1	0	39.61%
13	16	0	4	4	6	Material	8	0	41.52%
14	14	1	1	2	1	Relac.	1		42.9%
15	6	0	2	2	3	Relac.	1	0	41.2%
Total %	196	8 4%	75 38.3%	77 39.3%	47 24%	Material 29.2%	33 16.8%	10 5%	40.27%

En cuanto al análisis temático, sobresale una escasez de temas interpersonales (4%): nueve de los 15 textos de hecho no tienen este tipo de temas, los demás tienen un mínimo (1) y sólo un texto tiene tres temas interpersonales. Esto indica que el aspecto interactivo está prácticamente ausente en los textos Pr. Los temas textuales y, como consecuencia, los temas múltiples, parecen estar mejor representados (38.3% y 39.3%, respectivamente). Sin embargo, un análisis un poco más minucioso de este aspecto demostró que los estudiantes utilizan mucho cláusulas paratácticas, lo cual es una de las características importantes del lenguaje oral (Colombi, 2006) y las conectan por medio del conector “y”. Este uso exagerado de “y” (y también de “pero”) eleva sustancialmente el número de temas textuales en el conteo.

En cambio, el porcentaje de temas complejos no es sustancial (24%) y un análisis más detallado hace evidente que entre los diferentes grupos de participantes temáticos los estudiantes prefieren sustantivos solos o grupos nominales simples. Por otra parte, ellos recurren muy frecuentemente a la omisión de sujetos en la posición temática, que es muy común en el habla coloquial como un medio de la cohesión discursiva (Ignatieva, 2012).

Dentro del análisis de la transitividad encontramos que estos textos prefieren distintos tipos de procesos como mayoritarios, unos eligen procesos verbales (cuatro textos) como *decir*, *repetir*, *preguntar*, *hablar*; otros, procesos relacionales (cuatro textos), e. g.: *ser*, *estar*, *tener*, *hacerse*; algunos, procesos mentales (dos textos) como *saber*, *recordar*, *considerar*, *imaginar*. Pero el tipo predominante para la totalidad de textos resulta el proceso material (cinco textos) como, por ejemplo: *ayudar*, *llegar*, *casarse*, *defender*, etc.

Examinando los elementos interpersonales se hace evidente que en general los alumnos utilizan poco los recursos retóricos interpersonales, ya que su presencia es muy escasa: 33 elementos interpersonales en total, lo cual corresponde a 16.8%.

En cuanto a las últimas dos columnas de la Tabla 2 (MG y densidad léxica), se podría esperar encontrar un gran número de MG en la escritura estudiantil, siendo la MG un rasgo distintivo del discurso académico. No obstante, la realidad es diferente y se puede deducir de la Tabla 2 que la mayoría de los

estudiantes no usan MG; el número total de MG en todos los textos es 10, lo cual corresponde a 5% por texto como un valor promedio.

En el análisis de la densidad léxica los datos son un tanto heterogéneos, en un rango de 32.08% (mínimo) a 45.8% (máximo), siendo el promedio 40.27%. Los valores de la densidad léxica resultan muy útiles cuando comparamos diferentes textos dentro de un género o entre géneros.

▮ Textos del género ensayo

Este grupo de textos (textos E) está constituido por 12 textos estudiantiles escritos como trabajos semestrales fuera del aula (un ejemplo de estos textos se puede ver en el Apéndice B). A estos se les aplicó el mismo tipo de análisis que a los textos Pr (para un análisis más detallado de los ensayos ver Ignatieva, 2010).

Todos los textos E 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 la Tabla 3:

TABLA 3. Datos resumidos de los textos E.

Textos PR	No. cláus.	Temas interpers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predomin.	Elementos interpers.	Mg (ideac.)	Densidad léxica
1	41	12	15	23	7	Relac.	25	1	37.6%
2	36	12	12	18	20	Relac.	26	11	42%
3	66	1	19	19	21	Relac.	7	9	46.38%
4	42	4	23	23	12	Relac.	8	2	36.86%
5	118	21	48	59	47	Mater.	54	28	38.83%
6	50	1	10	11	20	Mater.	8	13	48.87%
7	70	14	25	30	25	Relac.	23	13	44.26%
8	70	10	12	21	18	Mater.	27	19	45.76%
9	101	27	30	54	44	Relac.	62	40	41.35%
10	74	6	22	25	26	Relac.	23	25	45.78%
11	87	16	31	43	30	Relac.	32	14	45%
12	48	4	10	14	23	Relac.	7	22	48.6%
Total %	803	128 15.9%	257 32%	341 42.3%	293 36.5%	Relac. 37.8%	302 37.6%	197 24.5%	43.7%

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 de 803, 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 los temas complejos. En el rubro de los procesos predominantes es de gran interés notar que en la mayoría de los textos, éstos son los relacionales, no obstante, existen dos textos (5 y 6) donde prevalecen 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 grupo de ensayos que se pueden apreciar en la última fila de la Tabla 3.

► Textos del género reseña (R)

Vamos a considerar aquí otro género: reseña, los datos de análisis de este género no están completos,¹¹ por eso van a ser presentados sólo en forma resumida. Sin embargo, nos servirán como punto de comparación entre los tres géneros que vamos a efectuar más adelante.

TABLA 4. Datos resumidos de los textos R.

Textos pr	No. cláus.	Temas interspers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predomin.	Elementos interspers.	Mg (ideac.)	Densidad léxica
Textos R	302	24 8%	59 30.8%	77 25.5%	79 26.3%	Relac. 36.8%	77 25.5%	61 20.2%	42.1%

¹¹ Estos datos fueron proporcionados por la participante del proyecto Mtra. Emilia Rébora Togno, quien por razones de fuerza mayor no pudo terminar el análisis de este género.

Se puede observar en la Tabla 4 que los textos R ocupan un lugar intermedio entre los textos Pr y los textos E en cuanto a su longitud, son 302 cláusulas para los 10 textos. A primera vista se nota un número sustancial de temas múltiples y complejos, de elementos interpersonales y metáforas gramaticales. Los procesos predominantes son relacionales (36.8%) y su densidad léxica es bastante alta (42.1%).

▮ Textos modelo

En este 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, ensayo 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 a profundizar en esta dirección ya que en nuestro estudio estamos más interesados en los rasgos léxico-gramaticales y textuales de nuestro corpus.

TABLA 5. Datos resumidos de los textos modelo.

	No. cláus.	Temas interpers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predomin.	Elementos interpers.	Mg (ídec.)	Densidad léxica
textos M1	102	12	32	40	54	Relac. 51.37%	56	42	47.5%
Texto M2	88	6	22	26	45	Relac. 36.36%	22	77	50.5%
Totales y promedios	190	18	54	66	99	Relac.	78	119	49%
	95	9.47%	28.42%	34.73%	52.1%	43.86%	41%	62.6%	

Observando la Tabla 5, en primer lugar destacan los números altos para los temas complejos y metáforas gramaticales así como para la densidad léxica. De los dos textos modelo el texto que tiene más metáforas gramaticales (77 en el texto M2 *vs.* 42 en el texto M1) también tiene la densidad léxica más alta (50.5% *vs.* 47.5%, respectivamente), lo cual demuestra una conexión estrecha entre estos dos parámetros. Los procesos que predominan son relacionales (43.86%).

► Comparación de los cuatro grupos de textos

En la Tabla 6 presentamos los promedios de los cuatro grupos analizados: 1) textos pregunta-respuesta (Pr), 2) textos reseña (R), 3) textos ensayo (E), 4) textos modelo (M):

TABLA 6. Los promedios de los cuatro grupos.

Textos	No. cláus.	Temas interpers.	Temas textuales	Temas múltiples	Temas compl.	Procesos predomin.	Elementos interpers.	Mg (ideac.)	Densidad léxica
PR (15)	196	4%	38.3%	39.3%	24%	Mater. 29.2%	16.8%	5%	40.27%
R (10)	302	8%	20.8%	25.5%	26.3%	Relac. 36.8%	25.5%	20.2%	42.1%
E (12)	803	15.9%	32%	42.3%	36.5%	Relac. 37.8%	37.6	24.5%	43.7%
M (2)	190	9.47	28.42%	34.73%	52.2%	Relac. 43.86%	41%	62.6%	49%

Dentro del análisis temático, los datos de temas interpersonales, textuales y múltiples parecen a primera vista inesperados, ya que algunos de los textos estudiantiles sobrepasan en estos parámetros a los textos de expertos. Empero estos resultados pueden ser explicados por la inexperiencia de los alumnos. Así, en el caso de los temas interpersonales, aunque los alumnos aparentemente utilizan más este tipo de temas, quedan por debajo de los

expertos en el uso total de elementos interpersonales (ver la columna “Elementos interpersonales” en la Tabla 6). Eso significa 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.¹² De esta manera, en contraste con la columna de temas interpersonales, la columna de elementos interpersonales muestra una progresión: de un promedio de 16.8% para el grupo Pr a 25.5% en el grupo R y a 37.6% en el grupo E *vs.* 41% para el grupo M.

En cuanto al otro parámetro, el de temas textuales, éste parece también poco congruente, ya que en este rubro los textos Pr y E sobrepasan a los textos M. Sería necesario recordar que esto se debe en gran medida al uso exagerado del conector “y”, como ya lo mencionamos antes. Vale la pena hacer notar que en los ensayos y reseñas el uso de conectores ya es un poco más variado en comparación con los textos pregunta-respuesta.

Pasando 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 anteriores.

En lo que se refiere a los temas complejos, el cuadro cambia y muestra un aumento ligero de este parámetro en el grupo R comparado con el Pr (26.3% *vs.* 24%), al mismo tiempo que el aumento ya es un poco más significativo para el grupo E (36.5%) y muy significativo para el grupo M (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 una cuarta o tercera parte de las cláusulas.

Dentro del análisis de transitividad se destaca el hecho de que, con excepción de textos Pr, para los otros tres grupos de textos los procesos pre-

¹² 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.

dominantes son los relacionales, el número promedio es más grande para el grupo M 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. En cambio los textos Pr utilizan más los procesos materiales, lo que les aproxima al lenguaje oral.

La cantidad de metáforas gramaticales sería, quizás, el índice más representativo para destacar las diferencias entre los grupos. Empieza con un promedio de 5% de MG por texto en el grupo Pr, crece cuatro veces para llegar a 20.2% de MG en el grupo R, e incrementa a 24.5% de MG en el grupo E. Estos números de MG en los textos estudiantiles contrastan fuertemente con la marca de 62.6% para los textos modelo. Vale la pena recordar que las metáforas gramaticales se consideran como uno de los rasgos característicos del discurso académico y como un medio importante para organizar el texto (Martín, 1993).

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, en otras palabras, sirven para marcar claramente las diferencias entre los grupos. Aunque en el caso de la densidad léxica estas diferencias entre los cuatro grupos de escritos no parecen mayores, hay que tomar en cuenta que el parámetro de la densidad léxica varía en un rango muy limitado, por lo que estas diferencias (40.27% vs. 42.1% vs. 43.7% vs. 49%) podrían ser considerables.

► Conclusiones

En este estudio fueron analizados 37 textos estudiantiles y dos textos escritos por 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 a la escritura de los autores experimentados.

Los textos pregunta-respuesta en nuestro corpus demuestran una falta de estructura, ya que no tienen partes claramente detectable como introducciones o conclusiones. Otro rasgo sería la notable escasez de los significados interpersonales, tal parece que los estudiantes no tratan de «modalizar» o «modular» su discurso, el resultado es un estilo bastante impersonal. El uso muy limitado de temas complejos y metáforas gramaticales en la escritura estudiantil indica su simplicidad estructural, al igual que una cierta incapacidad para organizar el texto de una manera cohesiva.

Sería de interés notar que los procesos predominantes en los textos Pr son materiales y en el segundo lugar están los procesos verbales que proyectan una calidad coloquial a estos textos. Los procesos relacionales que generalmente predominan en la escritura académica, aquí están apenas en el tercer lugar. Por otro lado, el uso frecuente de procesos con los sujetos omitidos en la posición temática también contribuye a la informalidad del estilo en la escritura estudiantil. Resumiendo, podríamos caracterizar el estilo de los textos Pr en nuestro corpus como bastante simple, impersonal, informal, casi coloquial (Ignatieva, 2008a).

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 corroboran la relación entre metáforas gramaticales y densidad léxica: generalmente a una mayor cantidad de MG le corresponde una densidad léxica más alta.

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 (Ignatieva, 2010).

Las reseñas ocupan un lugar intermedio entre los dos géneros descritos anteriormente en cuanto a sus rasgos léxico-gramaticales y textuales. Aunque hay cierta escasez de expresión interpersonal, por el número de MG y DL se acercan más a los ensayos, consecuentemente, su escritura es mucho más compleja y elaborada en comparación con los textos Pr. Este género en nuestro corpus se caracteriza por un estilo medianamente interactivo, elaborado, objetivo y suficientemente complejo.

Las diferencias entre los tres géneros en buena medida se explican por las distintas condiciones del proceso de escribir. Podemos observar la escritura “espontánea” en los textos Pr, ya que se escriben en clase, de ahí la presencia de elementos de oralidad y su cercanía al lenguaje coloquial. En cambio, los textos R y E se preparan fuera del salón de clase y los alumnos tienen suficiente tiempo para reflexionar sobre los recursos lingüísticos que seleccionan en su escritura. Se podría, entonces, hablar de cierto progreso del proceso estudiantil de escribir en el camino entre la escritura espontánea y la preparada. Se nota que los textos preparados ya se están acercando a la escritura de los expertos, la comparación con los textos escritos por los expertos nos permite también apreciar qué tanto les falta para llegar a la escritura académica eficaz. En este camino se destacan sobre todo tres parámetros: temas complejos, metáforas gramaticales y densidad léxica, que ya habían sido detectados en el curso de nuestro proyecto como los más importantes para caracterizar tanto los textos pregunta-respuesta, como los ensayos; por otra parte, notamos también que los tres están más relacionados con el éxito del ensayo, entendido en términos de calificaciones escolares (Ignatieva, 2012).

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. Además, podrían tener consecuencias y sugerencias didácticas en el campo de alfabetización avanzada en el ambiente universitario.

Por otra parte, el análisis efectuado dentro de nuestro proyecto ha comprobado una vez más que el marco sistémico funcional constituye una valiosa y eficaz herramienta en el estudio del lenguaje en general y de la escritura en particular. Nos ha permitido apreciar nuevamente la adecuación descriptiva y explicativa de este modelo y su potencial y capacidad para resolver problemas lingüísticos.

Referencias

- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Castro Azuara, M. Ch. & Hernández Ramírez, L. (Comps.) (2000). *Aproximación al texto académico II*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum.
- CLAE (2009): *El lenguaje académico en español. Análisis binacional de textos en las humanidades*, en <<http://www.lenguaje academico.info>>.
- Colombi, M. C. (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* (296-309). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Colombi, M. C. (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* (78-95). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Colombi, M. C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky* (147-153). London: Continuum.

- Colombi, M. C., Pellettieri, J. & Rodríguez, M. (2007). *Palabra abierta* (2a ed.). Boston & New Cork: Houghton Mifflin Company.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. New York & London: Routledge.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Eggins, S. & Martin, J. (1997). Genres and Registers of Discourse. En T. Van Dijk (Comp.). *Discourse as Structure and Process* (230-256). London: SAGE Publications.
- Ghio, E. & Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Gibbons, J. (1999). Register Aspects of Literacy in Spanish. *Written Language and Literacy*, 2, 63-88.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994/2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ignatieva, N. (2008a). Question-answer as a Genre in Students' Academic Writing in Spanish. En C. Wu, C. Matthiessen & M. Herke (Eds.). *Proceedings of the 35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (61-66). Sydney, Australia: Macquarie University.
- Ignatieva, N. (2008b). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25, 173-195.
- Ignatieva, N. (2010). Ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, V(1), 91-109.
- Ignatieva, N. (2012). Academic Student Writing in Spanish in Terms of Success and Failure from the Functional Perspective. *Sino-US English Teaching*, 9(1), 821-832.

- Lavid, J., Arús, J. & Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish: A Contrastive Study with English*. London & New York: Continuum.
- Martin, J. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. (1993). Genre and Literacy: Modeling Context in Education Linguistics. *Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172.
- Martin, J. (2001). Giving the Game Away: Explicitness, Diversity and Genre-based Literacy in Australia. En R. de Cilla *et al.* (Eds.) *Functional ill/literacy* (155-174). Vienna: Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London & Nueva York: Continuum.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- Mizuno, J. & Moss, G. (2006). La ideología en la interacción maestro-estudiante en las clases de Ciencias Sociales y su repercusión en la educación ciudadana. *Academos*, 8(22), 63-87.
- Montemayor-Borsinger, A. (2005). Una perspectiva sistémico-funcional de texto e interacción: las funciones de sujeto y tema. *RASAL* (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística) 1, 25-36.
- Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D. & Tapia, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* (2ª ed.). Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Oteiza, T. & Pinto, D. (2011). *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Ravelli, L. & Ellis, R. (Comps.) (2004). *Analyzing Academic Writing: Contextualized Frameworks*. London: Continuum.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thompson, G. (1996/2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

APÉNDICE A

La historia de Dorotea y la historia de Micomicona.

Pr2

Dorotea se casó con don Fernando, pero don Fernando, la traicionó casándose con Luscida, bueno que se iba a casar con Luscinda porque no pudo hacerlo, ya que Luscinda estaba casada con Cardenio. Dorotea cuando se enteró de esto, fue a buscar a don Fernando, pero en su camino se encontró con Cardenio y con el cura, y llamó su atención, porque ella iba disfrazada, le preguntaron que quién era y a dónde se dirigía, ella les conto su desgracia.

Llegó Sancho y Don Quijote, y el cura les dijo que era la princesa Micomicona y que venía en busca de Don Quijote, para pedirle ayuda, por su desgracia, pero obviamente le mintieron al decirle que era la princesa Micomicona, talvez porque así don Quijote le haría el favor, porque siendo ella una princesa, don Quijote tendría que ser conocido, por tan gran hazaña, entonces don Quijote aceptó y siguieron su camino rumbo a don Fernando.

APÉNDICE B

La belleza de las mujeres en el quijote

E 1

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 mí 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 tuviere 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 circunstantes 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, talvez 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.