

03070
6



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**“LA PROBLEMATICA EN LA ESCRITURA DE
ENSAYOS DE ANALISIS LITERARIO: ESTUDIO
EXPLORATORIO”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A
VICTORIA EUGENIA ZAMUDIO-JASSO

ASESORA: DRA. CARMEN CURCO COBOS

MEXICO, D.F.

2002

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Dirección General de Posgrado (Programa de becas nacionales)
por el apoyo otorgado ya que sin él,
esto no hubiera ocurrido de la misma manera

a los profesores y estudiantes de la carrera de Letras Inglesas en la
Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM por la ayuda en la elaboración
de este trabajo. A Julia Constantino, Aurora Piñeiro, Irene Artigas y
-muy en especial- a Claudia Lucotti y Nair Anaya,

a Barbara Byer, Angela Jones, Karen Luznia,
Alice Bracho, Christine Shea y Marilyn Buck
por dedicar un poco de su tiempo a la lectura de algunos ensayos.
No sé qué hubiera hecho sin su ayuda,

a los profesores y compañeros del CELE y de la Maestría en Lingüística
Aplicada porque cada "¿cómo vas?" escuchado en los pasillos,
daba paso a una motivante desesperación,

a Carmen Tobío, Marilyn Buck, Nair Anaya y
-sobre todo- a Marianne Akerberg, por haber dicho que sí,
por interesarse en mi trabajo.

y, por supuesto, ante todo, a Carmen Curcó, por el interés, el apoyo, los
comentarios, el tiempo, el ánimo...por haber dado sentido a lo que muchas
veces a mí me parecía el más absoluto sinsentido. Gracias siempre.

A las mujeres de mi familia...
(tan diferentes todas y sin embargo tan iguales)
y de entre todas, por todo, a mi madre.

SINOPSIS

En esta tesis se presenta una investigación realizada con el objetivo de conocer cuáles son los aspectos que mayor influencia tienen en la problemática de la escritura de ensayos de análisis literario por parte de los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Inglesas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se parte de la idea de que, en la escritura de este tipo de texto, intervienen, de igual manera, cuatro factores principales:

- 1) la lengua, al tratarse de la escritura de textos en lengua extranjera,
- 2) el escritor, su proceso de escritura, sus habilidades y sus prácticas de lectura y escritura,
- 3) el lector, en este caso, los profesores que conforman la comunidad académica, y
- 4) el texto, como género y como medio de comunicación entre escritor y lector.

De este modo, la problemática de la escritura podría ser explicada con mayor profundidad sólo a partir del conjunto de estos factores.

El estudio que aquí se presenta, aunque de índole meramente exploratoria, se realizó con el fin de conocer cuáles son efectivamente los problemas que interfieren en la redacción de ensayos en estos estudiantes. Para ello, se recurrió a la elaboración de dos cuestionarios (uno para estudiantes y otro para profesores) y al análisis de dos ensayos escritos por los mismos alumnos empleando las nociones de coherencia y relevancia. Estos instrumentos nos han permitido abarcar los factores señalados anteriormente y que intervienen en la tarea de escribir.

Los resultados encontrados demuestran que, efectivamente, al tomar en consideración todos estos aspectos es posible llegar a una mayor comprensión de la problemática. Al detectarse la presencia de posibles problemas relativos a cada factor, se vislumbra la posibilidad de que, para la elaboración de una propuesta pedagógica encaminada a resolverlos, se debe partir necesariamente de la inclusión de todos ellos.

ÍNDICE

Introducción	1
Justificación	2
Planteamiento del problema.....	5
Objetivos.....	6
Estructura de la tesis.....	7
Capítulo I. Factores que intervienen en la redacción de ensayos de análisis literario	10
1.1 La naturaleza de la escritura.....	12
1.2 La escritura en L2: la lengua como factor.....	15
1.3 El proceso de escritura y las prácticas de lectura y escritura: el escritor como factor.....	18
1.3.1 El proceso de escritura.....	18
1.3.2 Habilidades de escritura.....	20
1.3.3 Las practicas de lectura y escritura.....	24
1.4 La escritura de textos académicos: la comunidad de lectores como factor.....	26
1.5 El ensayo de análisis literario: el género como factor.....	33
Capítulo II. Metodología	40
2.1 Tipo de investigación.....	41
2.2 Sujetos del estudio.....	42
2.3 Instrumentos.....	45
2.3.1 Cuestionarios para los profesores.....	45
2.3.2 Cuestionarios para los alumnos.....	46
2.3.3 Ensayos.....	47
2.4 Análisis de los datos.....	47
2.4.1 Cuestionarios.....	47
2.4.2 Ensayos.....	49
Capítulo III. El estudiante y el profesor de Letras Inglesas: perfiles y problemas ante la escritura de ensayos de análisis literario	50
3.1 El perfil del estudiante de Letras Inglesas en la UNAM: Características y problemas comunes.....	51
Resultados:	
3.1.1. La influencia de la segunda lengua dentro de la problemática en la escritura de ensayos: perfil general.....	54
3.1.2. La influencia del escritor en la escritura de ensayos: perfil general.....	61
3.1.3 El grado de familiaridad con el género del ensayo: perfil general.....	73
3.2 El profesor de Letras Inglesas ante el género del ensayo y la problemática de la escritura.....	77
Resultados:	
3.2.1 El ensayo dentro de las materias que forman el plan de estudios: datos generales.....	79

3.2.2. El ensayo para los profesores de Letras Inglesas de la UNAM.....	80
3.2.3 La problemática en la escritura de ensayos según los profesores de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM.....	85
Capítulo IV. Aspectos de coherencia y relevancia: análisis textual de dos ensayos.....	93
4.1 La coherencia como factor dentro del texto: análisis de la estructura temática de dos ensayos.....	95
4.1.1 Procedimiento.....	102
4.1.2 Resultados.....	103
4.1.3 Discusión de resultados.....	105
4.2 El texto y el lector: análisis de dos ensayos a partir de la teoría de la relevancia.....	108
4.2.1 Procedimiento.....	111
4.2.2 Resultados.....	115
4.2.3 Discusión de resultados.....	116
4.3 Discusión general.....	118
Capítulo V. Consideraciones finales.....	121
5.1 Reflexiones hacia una propuesta pedagógica.....	127
Anexos	
Anexo 1. Cuestionario para profesores.....	133
Anexo 2. Cuestionario para estudiantes.....	136
Anexo 3. Estructura temática de ensayo A.....	140
Anexo 4. Estructura temática de ensayo B.....	142
Anexo 5. Ensayo A.....	144
Anexo 6. Ensayo B.....	154
Bibliografía.....	160

INTRODUCCIÓN

Desde hace aproximadamente cincuenta años, la escritura se ha convertido en un área de investigación muy importante dentro de campos como la lingüística y/o la adquisición y el aprendizaje de lenguas. Diversos estudios han buscado explorar la problemática de la escritura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, desde diferentes puntos de vista, para así poder dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué es la escritura? ¿Existen diferentes tipos de escritura? ¿Qué habilidades son necesarias para escribir un buen texto? ¿Qué diferencias hay entre “buenos” y “malos” escritores? ¿Qué diferencias y/o similitudes existen entre la escritura en lengua materna (LM) y en segunda lengua (L2)?.

A lo largo de este tiempo, se han tratado de distinguir y entender los diferentes aspectos que conforman la escritura tomando, para ello, varias perspectivas diferentes. A grandes rasgos, se puede hablar de cuatro áreas principales de investigación. La primera de ellas toma como base el texto escrito. Ésta se centra en ciertos aspectos del texto como, por ejemplo, los elementos de cohesión, la coherencia o la estructura (Halliday, 1985; Connor, 1984; Lautamatti, 1987). La segunda se enfoca en el escritor, sus características, sus creencias y, sobre todo, su proceso de escritura (Zamel, 1983; Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1983). La tercer área de investigación, aunque también se basa en el texto, se centra en el análisis de las características de los distintos géneros (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Jordan, 1997). La cuarta, por último, se enfoca en el lector y sus expectativas tomando en cuenta, por ejemplo, el contexto social y/o académico dentro del cual se inserta la escritura (Johns, 1997; Lea & Street, 1999). Cada una de estas áreas toma como punto central un elemento determinado lo que, a menudo, deja otros fuera. Una revisión cronológica de las distintas perspectivas

de investigación (como la hecha por Raimés, 1991) muestra que cada una de ellas surgió en respuesta a, y como complemento de, la anterior, con el fin último de lograr una mayor comprensión de la complejidad de la escritura.

Ahora bien, recientemente se han empezado a estudiar las relaciones que existen entre los diversos elementos que constituyen cada una de las áreas arriba mencionadas (particularmente, el escritor, el lector y el texto). El estudio que a continuación se presenta ha buscado precisamente tomar en cuenta -y relacionar- dichos elementos, ya que todos ellos forman parte esencial de la escritura de un texto.

Justificación

Este trabajo surge a partir de mi propia experiencia como estudiante de la carrera de Letras Modernas Inglesas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. La mayor parte de las materias que forman el plan de estudios de esta carrera se divide en las llamadas “historias literarias”, dedicadas al estudio y análisis de la literatura en lengua inglesa desde la época medieval hasta la fecha, y los “seminarios” en los que se enfoca la atención a la obra literaria de algún autor, género o país. Los alumnos cursan, a partir del tercer semestre de la carrera, un total de siete “historias literarias” (con dos semestres de duración cada una) y dos “seminarios” (que también abarcan dos semestres cada uno). La base para aprobar estas materias es, en gran medida, la elaboración y entrega de ensayos de análisis literario escritos en inglés por los alumnos. Estos ensayos son parte importante de la formación del estudiante, la cual pretende lograr que, al final de la carrera (como se establece en el perfil del egresado), éste cuente con un nivel suficiente de la lengua extranjera que le permita interpretar y analizar críticamente los diferentes tipos de texto, además de identificar, analizar y valorar el carácter estético de una obra literaria con el fin de trabajar en la investigación

la traducción literaria, la edición y la difusión cultural (ver Guía de Carreras/UNAM – 2001).

Por ello, cada semestre, los alumnos deben escribir uno o dos ensayos para cada una de estas materias (y, a veces, para otras como inglés, donde la enseñanza se centra en aspectos gramaticales de la lengua) y gran parte de su calificación final se establece a partir de ellos. Esto, a pesar de que muchas veces los alumnos no han contado, dentro de su formación educativa anterior, con un entrenamiento previo que les permita conocer los parámetros que determinan los criterios de elaboración y evaluación de dichos ensayos. La escritura de ensayos representa, entonces, un problema en el desarrollo académico de los alumnos, lo cual he podido detectar tanto por experiencia personal como por pláticas informales sostenidas con profesores y alumnos. Los profesores, por ejemplo, han expresado su preocupación por la calidad de los ensayos recibidos. Los alumnos, por su parte, han comentado la dificultad que les presenta la tarea de escribir un ensayo. Esta situación me llevó a formular preguntas tales como ¿cuáles son los factores que intervienen en la escritura de ensayos de análisis literario? ¿cómo se relacionan estos factores para formar lo que se percibe como un “buen” o un “mal” ensayo? ¿cuál(es) de estos factores representa(n) un problema sobresaliente en la escritura de ensayos por parte de estos alumnos?

Como mencioné anteriormente, las investigaciones en el área de la escritura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, la mayoría de las veces se han centrado en alguno de los diversos aspectos que la conforman, permitiendo así la obtención de datos importantes sobre las características y creencias de escritores y lectores, el proceso de escritura y/o los textos mismos. Sin embargo, el estudio de cada uno de estos elementos por separado, a través de los diferentes enfoques, puede ocasionar que se vea a la escritura como un fenómeno fragmentado impidiendo así su verdadera comprensión:

This merry-go-round of approaches has a number of negative factors on the discipline (ESL composition teaching): It generates more heat than light and does not encourage consensus on important issues, preservation of legitimate insights, synthesis of a body of knowledge or principled evaluation of approaches (Silva, 1994: 18)

Así, cada factor estudiado ha traído como consecuencia la elaboración de propuestas pedagógicas encaminadas a tratar de “solucionar” el problema de la escritura. Raimés (1991) menciona cómo la enseñanza de la escritura se ha transformado de acuerdo con el tipo de investigación que en determinado momento se realiza. De este modo, las investigaciones centradas en la forma lingüística del texto (sintaxis, vocabulario, estructura) llevaron a ejercicios donde se entrenaba al alumno a, por ejemplo, reconocer la oración principal y las oraciones subordinadas para luego imitar ciertas formas determinadas de párrafos y ensayos a partir de la elaboración de un esquema. Por su parte, las investigaciones centradas en el proceso de escritura llevaron a la creación de talleres donde se reforzaba la escritura colaborativa (con revisiones al texto hechas por los mismos compañeros), la utilización de diarios, de técnicas como la “lluvia de ideas” para la generación de ideas, y la escritura de múltiples borradores.

Sin embargo, estos factores no se dan de manera aislada ya que unos influyen en los otros. La estructura textual, por ejemplo, está dada en gran medida por las expectativas de los lectores y el género del que se trate. A su vez, el género y la estructura del texto tienen cierta influencia sobre los procesos de escritura y de lectura. Por esta razón, recientemente se ha enfatizado la necesidad de realizar investigaciones que consideren diferentes tipos de datos como una manera de entender mejor sus interrelaciones y así poder ver la escritura de manera más completa (Cumming, 1998).

Es precisamente esto lo que se ha pretendido realizar en este estudio.

Planteamiento del problema

Con el fin de intentar comprender de mejor manera la escritura, investigaciones anteriores han adoptado perspectivas que van desde el análisis sintáctico de oraciones (Martin, 1992) hasta el estudio de la elaboración del texto según las expectativas del grupo de lectores al que va dirigido (Wright, 1999). La variedad de investigaciones y propuestas pedagógicas en el área de la escritura deja ver el gran número de factores que se encuentran relacionados –e interrelacionados– con la tarea de escribir un texto. Aunque tratar de enumerar todos estos factores pareciera una tarea imposible, sin duda los tres más importantes son: el escritor (sus características y proceso de escritura), el lector (a partir del contexto social o académico en que está inmerso) y el texto mismo (la organización de la información dentro de él, además de otros aspectos como las funciones discursivas propias del género del que se trate). Ahora bien, al hablar de la escritura en una lengua extranjera (como es el caso en los alumnos de la carrera de Letras Inglesas), hay un cuarto factor muy importante a considerar: la lengua.¹

A mi modo de ver, para poder abordar –y empezar a solucionar– la problemática de la escritura de un texto (en este caso de ensayos de análisis literario) es importante tomar en cuenta estos cuatro factores. Es decir, no basta con entender y atacar posibles problemas a un nivel lingüístico o discursivo, ni conocer y pretender modificar el proceso de escritura, sino que es necesario considerar los problemas más

¹ Aunque la lengua es también un factor en la escritura en lengua materna (LM), como lo demuestran ciertos análisis textuales (por ejemplo, el estudio de Hunt (1965) sobre complejidad sintáctica), su influencia en el proceso de escritura es menor al de una L2 o LE. Es de suponer (aunque esto no siempre suceda), que la persona que escribe en su LM tiene un dominio suficiente de ella como para no dedicar un gran esfuerzo mental en cuestiones como vocabulario y ortografía, lo que, como veremos más adelante, sí sucede con un escritor en LE.

sobresalientes con respecto a cada factor y cómo se van relacionando entre sí.

Por esta razón, y con el fin de entender con mayor profundidad la problemática existente en la escritura de ensayos de análisis literario por parte de los alumnos de la carrera de Letras Inglesas, se realizó el presente trabajo.

Se trata de un estudio exploratorio en el que se contemplan los distintos factores que influyen en la escritura, a saber,

- el escritor (sus características, antecedentes, procesos),
- el grupo de lectores (sus expectativas y puntos de vista)
- el texto (el género al que pertenece, su organización y estructura)
- la lengua (su papel en la redacción de texto).

Los primeros tres estarían representados, respectivamente, por los estudiantes de la carrera de Letras Inglesas, los profesores de la misma y los ensayos. La lengua en que se escriben los textos es el inglés, no siendo ésta la lengua materna de los alumnos.

Objetivos

Tomando como marco la existencia de los factores arriba mencionados, se contemplan los siguientes objetivos:

1. Detectar rasgos sobresalientes relacionados con cada uno de estos factores, para así poder explorar la posibilidad de establecer perfiles relativos a cada uno de ellos, y
2. Caracterizar la problemática considerando la relación entre los distintos elementos.

Con respecto a los estudiantes, se toman en cuenta cuestiones tales como sus prácticas de lectura y escritura, su dominio del inglés, su nivel de conocimiento del género "ensayo" y su proceso de escritura. En cuanto a los profesores, se considera su punto de vista sobre la problemática, así como la idea que ellos tienen de lo que constituye un ensayo. En lo referente a los textos, cabe señalar que su análisis se realiza a nivel discursivo y no a nivel léxico y/o gramatical. Los análisis de este último tipo,

como señalan Grabe & Kaplan (1996), aunque han permitido conocer mejor los textos producidos, no dan una gran información sobre la construcción del texto como un todo. Para entender mejor cómo se construye y/o interpreta un texto, es necesario ver más allá de la sucesión de oraciones y considerar la elaboración del discurso escrito.

Así, al tomar en cuenta estos elementos y la relación que hay entre ellos, se busca detectar cuáles son los aspectos que influyen de manera más sobresaliente en la problemática de la escritura de ensayos. Por ejemplo, si los alumnos y profesores no coinciden en su idea de lo que es un ensayo, esto podría afectar tanto el proceso de escritura como el texto mismo, al no conocer el alumno el tipo de estructura, la función y/o el propósito comunicativo que los lectores esperan. Esta posibilidad, que podría llegar a formar parte de la problemática, sólo se puede verificar considerando datos tomados de los alumnos, los profesores y los textos mismos.

Estructura de la tesis

La presente tesis consta de cinco capítulos. En el primero, revisaremos los diferentes aspectos que intervienen en la escritura de ensayos y que hemos considerado en la elaboración del estudio. Se parte de una diferenciación y definición de lo que se entiende por "escritura" para luego revisar cuáles son los distintos factores que en ella intervienen, a saber, el escritor (con su proceso de escritura, sus habilidades y sus prácticas de lectura y escritura), el grupo de lectores (es decir, la comunidad académica), el texto (el ensayo como género) y la lengua (inglés como L2). Esto, con el fin de demostrar que cada uno de estos factores contribuye, en menor o mayor medida, a la existencia -y, por lo tanto, a la posible solución- de la problemática de la escritura en el contexto de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM.

En el segundo capítulo se presenta con mayor detalle la metodología utilizada

en el presente estudio, las etapas seguidas durante su elaboración y los criterios considerados tanto para la selección de sujetos como para el análisis de los datos.

En los capítulos tercero y cuarto se presenta el análisis de los datos obtenidos. En el primero de ellos, se expone y analiza la información contenida en los cuestionarios utilizados con el fin de conocer datos sobre los escritores (antecedentes, hábitos de lectura y escritura, familiaridad con el género y proceso de escritura) y lectores (antecedentes, definición del género, puntos de vista sobre la problemática) para establecer perfiles respecto a cada uno de ellos. Al final, se presenta una discusión sobre los rasgos sobresalientes en este nivel surgidos a partir de la interpretación de los datos.

El cuarto capítulo se dedica al análisis de los ensayos. Este análisis se ha basado en dos perspectivas diferentes. En la primera de ellas se intenta ver la construcción y organización del texto. Para ello, se recurre a uno de los campos más importantes dentro del estudio de la lingüística del texto: el estudio de la coherencia a partir de la estructura textual. La segunda perspectiva toma como punto de partida al lector, considerando, entre otras cosas, el esfuerzo de procesamiento que se ejerce al leer un texto y las ganancias cognitivas que se obtienen al hacerlo. Para esto, se ha recurrido a un análisis basado en la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson (1986, 1995). Estos dos acercamientos se eligieron con el fin de determinar con mayor claridad cuál o cuáles son los aspectos que influyen en que un texto sea percibido como “bueno” o “malo” por un lector cualquiera. Al igual que en el capítulo anterior se presenta al final una discusión sobre los datos encontrados y su interpretación.

El quinto, y último, capítulo está dedicado a las consideraciones finales. Se pretende aquí presentar una discusión general de los resultados y la posible correlación existente entre ellos para poder, con esta base, realizar algunas reflexiones que sienten la base para el futuro desarrollo de una propuesta pedagógica encaminada a lograr un

mejoramiento en la calidad de los textos producidos por los alumnos de la carrera de Letras Inglesas.

CAPITULO I

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA REDACCIÓN DE ENSAYOS DE ANÁLISIS LITERARIO

La escritura ha sido una de las áreas de investigación más importantes desde la segunda mitad del siglo XX. Gracias a ello, se ha podido, por ejemplo, conocer más a fondo las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito en cuanto a sus características, las habilidades relacionadas con cada uno de ellos y sus modos de adquisición. Se ha logrado también diferenciar y caracterizar diferentes tipos de escritura según el contexto, el propósito o el público al que se dirigen. En otras ocasiones, se ha estudiado la escritura desde una perspectiva de comunicación, al ser ésta un medio de interacción social entre el escritor y el lector. Si bien en un principio la investigación en el área estuvo centrada en la escritura en lengua materna (LM), es, sobre todo, a partir de la década de los ochenta que se empiezan a abordar los problemas específicos de la escritura en segunda lengua (L2) y ésta se convierte en un área de interés importante dentro de la lingüística aplicada, una disciplina que, desde su origen, ha estudiado los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.

Ahora bien, se puede observar que las investigaciones más recientes sobre este tema tienden a centrarse en dos aspectos: el proceso de escritura y el contexto social que la rodea y en ella influye. Algunos investigadores han tratado de entender, básicamente, cómo se escribe y han logrado distinguir algunas de las habilidades que pueden llegar a separar a un buen escritor de uno malo. Odell (1983), por ejemplo, hace una distinción entre lo que llama escritores “maduros” e “inmaduros”. Estos últimos tienden a desarrollar, en todo momento, una escritura que él llama egocéntrica, en la que el escritor escribe básicamente para él mismo sin considerar las necesidades,

intereses o conocimientos de su público lector. Los primeros, en cambio, reconocen al lector como un ser diferente y por ello procuran, entre otras cosas, ubicar sus enunciados dentro del contexto apropiado, anticipar y responder las posibles dudas del lector y presentar sus argumentos y puntos de vista de manera completa, incluyendo sus posibles limitaciones. Es decir, los buenos escritores se caracterizan por poseer la habilidad de abordar su texto como emisores y receptores además de contar con la capacidad de planearlo como unidades de discurso y no como una sucesión de oraciones (como lo mencionan Bereiter y Scardamalia, 1983).

El buen escritor, al tomar en cuenta al lector, logra establecer una comunicación óptima con él a través de su texto. Por ello, se han realizado investigaciones con el fin de entender y determinar el papel del público receptor –es decir, del grupo específico de lectores a quien va dirigido el texto- dentro del proceso de escritura. Wright (1999), a partir de un análisis hecho a ciertos textos en el área de salud, establece que el escritor debe estar consciente de la manera en que el público lee su texto (es decir, si la lectura es superficial o detallada, si el texto se lee de principio a fin o por partes), sobre todo si éste trata de ayudar al lector a tomar decisiones.

Como lo demuestra la cantidad –y variedad- de investigaciones realizadas en torno a la escritura (mencionadas también en la introducción a este trabajo), ésta es probablemente una de las habilidades más difíciles de adquirir. La razón principal podría ser el gran número de factores que intervienen en la redacción de un buen texto. Ahora bien, para abordar el presente estudio, relacionado con la escritura de ensayos de análisis literario en una segunda lengua, partimos de la idea de que en ella intervienen cuatro factores básicos: el escritor, el grupo de lectores, el género al que el texto pertenece y, por último, la lengua.

Al existir cuatro factores esenciales, la problemática de la escritura sólo puede ser explicada considerando lo que sucede con todos y cada uno de ellos. Pensamos

entonces que, para poder llegar a una mayor comprensión de la escritura, es indispensable considerarlos a todos ellos. En el presente capítulo, veremos el papel que cada uno de éstos juega en la tarea de la escritura, para entender cómo cada uno forma parte esencial de esta problemática. Sin embargo, para ello es necesario considerar primero a qué nos referimos cuando hablamos de “escritura”.

La naturaleza de la escritura.

En la vida diaria, la escritura es una actividad relativamente común. La mayoría de la gente se enfrenta en algún momento del día a la tarea de escribir algo, desde su propio nombre al llenar alguna forma, o una lista de cosas que comprar, hasta recados o mensajes. Por otra parte, en el área laboral, la gente se ve en la necesidad de escribir textos diferentes: cartas, circulares, memorándums, etc. Esto, a su vez, difiere del tipo de escritura que se realiza dentro del mundo académico. Los estudiantes universitarios, por ejemplo, deben escribir trabajos de investigación, artículos, ensayos, tesis.

Evidentemente, el tipo de habilidades que se requiere para escribir una lista de cosas es muy diferente al que utilizamos para escribir una carta. Una cosa es, digamos, escribir palabras sencillas en un pedazo de papel (aún si están ordenadas de alguna manera) y otra construir un discurso. Por esta razón, como señalan Grabe y Kaplan (1996), se puede hacer una distinción entre dos tipos de escritura, uno que implica un proceso de composición y otro que no. Mientras que en el primero se da la combinación de unidades (u oraciones) para formar un texto más largo y coherente, en el segundo esto no es necesario. Una carta, por ejemplo, al igual que un artículo o ensayo, lleva implícito un proceso de composición pues requiere de la elaboración de fragmentos más o menos largos de discurso con una cierta cohesión y coherencia. Sin embargo, podemos ver que hay también diferencias entre escribir una carta y escribir

una tesis.

Al escribir una carta se da básicamente una transmisión de conocimientos o información, en cambio, para escribir textos académicos como ensayos y tesis se requiere dar un paso más: el de transformar. Es decir, en ellos no sólo se transmite información sino que el escritor hace uso de ella para transformarla en, por ejemplo, una argumentación a favor o en contra de una determinada idea. En este tipo de texto, entonces, la planeación incluye yuxtaponer piezas de información tomadas de varias fuentes y considerar varias opciones retóricas, sus ventajas y limitaciones, para decidir la más adecuada al propósito comunicativo del escritor (Grabe & Kaplan, 1996).

Así, se toma información de varias fuentes y se re-elabora (o transforma) para usarla según los propósitos comunicativos y las opciones retóricas elegidas por el escritor. Escribir un texto académico implica, entonces, además de componer o redactar textos largos, manejar y transformar información de diferentes fuentes y con diferentes propósitos retóricos. Por ello, cuando aquí hablamos de “escritura” nos referimos a la elaboración de textos –específicamente ensayos- que conllevan ambos procesos.

Ahora bien, no hay que olvidar que la escritura es, ante todo, un medio a través del cual el escritor se comunica con el lector. Una persona escribe con el fin de transmitir una cierta información o punto de vista. Sin embargo, y a diferencia de la persona que entabla una comunicación oral, el escritor no cuenta con la respuesta inmediata de su receptor, es decir, la persona con la cual se comunica está ausente al momento de escribir. Esto hace que el escritor deba dar, en su discurso, la información suficiente para que la comunicación sea óptima asumiendo la postura del futuro lector, adaptando su discurso a él y a los posibles contextos en los que se pudiera dar la lectura.

Al ser en primera instancia un medio de comunicación, el texto se encuentra necesariamente inserto dentro de un contexto social determinado. Es decir, el texto siempre va dirigido a un grupo específico de lectores y, la mayoría de las veces, pertenece a un género en particular. Los textos académicos, como sería el tipo de ensayo al que nos referimos en el presente estudio, representan una interacción entre el escritor y los demás miembros de la comunidad académica. Son estos miembros quienes valoran el texto según criterios establecidos de acuerdo con sus propias expectativas. De esta manera, podemos considerar a la escritura como una combinación de texto, proceso y construcción social (Cumming, 1998).

Si tomamos esta idea como punto de partida, podemos ver que, como hemos ya mencionado, tres de los factores básicos que intervienen en la escritura de ensayos de análisis literario son: el escritor (y su proceso), el grupo de lectores (que conforma la comunidad dentro de la cual se inserta el texto) y el texto mismo (las características del género al que pertenece). Mencionamos también que, en una situación de escritura en segunda lengua, como es el caso que aquí nos ocupa, la lengua se convierte en otro factor importante, pues influye de manera especial en el proceso. A continuación, describiremos la importancia de cada uno de estos factores para poder entender cómo y en qué medida contribuyen en la escritura de textos como el ensayo. De este modo, pretendemos demostrar que la escritura, en última instancia, no debe ser sólo explicada como un fenómeno fragmentado, sino que se debe, además, considerar la totalidad de las partes que en ella intervienen. De igual manera, para poder llegar a un completo entendimiento –y una posible solución– de su problemática no basta con abordar un único factor, sino que es indispensable considerar los aspectos sobresalientes relacionados con cada uno de ellos.

La escritura en segunda lengua: la lengua como factor

Como ya mencionamos, las investigaciones dentro del área de la escritura estuvieron en un inicio centradas en la escritura en lengua materna. Fue sobre todo en la década de los ochenta cuando se empezaron a realizar investigaciones específicas sobre la escritura en L2. Los investigadores dentro de esta área han seguido prácticamente el mismo trayecto que aquellos dedicados a investigar la escritura en L1. De este modo, en un principio las investigaciones estuvieron centradas en los aspectos formales del texto, es decir, en cuestiones tales como el vocabulario, la sintaxis o la estructura. Muchas de estas investigaciones se basan en la comparación de ciertos rasgos lingüísticos en diferentes lenguas. Se han estudiado, por ejemplo, la forma retórica del texto argumentativo en distintas lenguas (Kaplan, 1966) y el uso de la voz pasiva o el número de pronombres en textos escritos en diversas lenguas (Reid, 1988).

Sin embargo, como Raimés (1991) señala, este tipo de estudios, aunque importante, no ha dado cuenta de la verdadera complejidad de la escritura. Por ello, en una etapa posterior y a semejanza de la investigación en L1, la investigación en L2 se centró en explorar el proceso seguido por el escritor. Para esto, se adaptaron algunos métodos y diseños de investigación ya antes utilizados en L1. Entre los más comunes está, por ejemplo, el pedir al escritor que, mientras escribe un texto, describa en voz alta el proceso que sigue. Mientras esto sucede se graba lo que el escritor dice para luego analizarlo. Entre otras técnicas utilizadas están también las entrevistas posteriores a la escritura (donde el escritor narra sus experiencias, comportamientos y decisiones y reflexiona sobre ellos), la observación misma del proceso de escritura y el análisis de los distintos borradores hechos por un escritor. Ahora bien, a causa de la dificultad misma que conlleva el hablar del proceso de escritura (algo prácticamente imposible de describir por ser básicamente interno), estos métodos no son exactos pues están basados más en lo que el escritor o el observador dice del proceso que en

el proceso mismo. Sin embargo, sin duda han permitido conocer más sobre los pasos que sigue una persona al elaborar su texto, así sea a muy grandes rasgos.

Frecuentemente, los resultados surgidos a partir de estas investigaciones eran muy similares en L1 y en L2. Este acuerdo aparente en los resultados provocó que se llegara a una conclusión importante: no hay diferencias significativas entre el proceso de escritura en L2 y LM. Esto es, los pasos que sigue una persona al escribir un texto son independientes de la lengua en la que escribe y, por ello, si una persona presenta problemas para escribir en su lengua materna es muy probable que también los presente en L2.

El hecho de que se encontraran similitudes en ambos procesos, a partir de las técnicas arriba mencionadas, sugiere que el escritor transfiere el proceso que sigue al escribir en su lengua materna a su escritura en L2. De esta manera, se puede decir que las habilidades y estrategias que un escritor utiliza son básicamente las mismas en ambas lenguas. De igual modo, la falta de esas habilidades y estrategias afecta a ambos procesos por igual. Es entonces evidente que un “mal” proceso, es decir, cuestiones como una falta de planeación o de consideración hacia el lector, o una mala organización de la información, se reflejan en el texto independientemente de la capacidad lingüística del escritor.

Ahora bien, investigaciones realizadas hacia finales de los ochenta empezaron a considerar el hecho de que la escritura en L2 tiene una problemática distinta a la escritura en lengua materna (Silva, 1994). Esto surgió a partir de un fenómeno más bien social, cuando un número cada vez mayor de estudiantes extranjeros llegó a los países de habla inglesa (sobre todo) para realizar allí estudios universitarios. Los investigadores se dieron cuenta entonces que estos estudiantes tenían que enfrentarse a la tarea de escribir textos académicos en una L2 y muchos expresaban la dificultad que para ellos representaba “escribir en inglés”, es decir, no hablaban de lo difícil que

les resultaba escribir, sino que enfatizaban el problema de escribir en la segunda lengua. Se reconoció entonces que los escritores en L2 se enfrentan a una serie de problemas léxicos, sintácticos y gramaticales que un escritor en LM normalmente no tiene.

El texto escrito, a diferencia del discurso oral que tiende a ser irregular e incompleto, debido a cuestiones como su carácter temporal, el contexto compartido y la posibilidad de recurrir a aspectos no verbales, lleva implícito un cierto cuidado hacia las formas lingüísticas. Un texto es algo que tiene una existencia independiente pues puede ser leído por cualquier persona en cualquier momento (incluso mucho tiempo después de haber sido escrito) por ello, por su carácter en esencia permanente, debe cumplir ciertas reglas que lo hacen socialmente aceptable (Widdowson, 1984). Es decir, debe estar "bien escrito" tanto al nivel discursivo como lingüístico (con esto nos referimos a cuestiones como gramática, ortografía, sintaxis).

El lector, al enfrentarse a la tarea de leer, espera encontrarse con un texto bien escrito en ambos niveles. Generalmente, un buen escritor en lengua materna cuenta con la suficiente competencia lingüística para no tener que prestar demasiada atención a aspectos tales como la ortografía, el vocabulario o la corrección gramatical, y poder así centrarse en el proceso. Un escritor en segunda lengua, en cambio, tiene primero que superar una barrera lingüística. Ésta, a su vez, podría afectar el proceso mismo ya que representa un peso adicional en su actividad mental (Frankenberg-García, 1990).

Algunas investigaciones sobre la influencia de la competencia lingüística en la escritura en L2 han demostrado que la lengua es un factor que, en efecto, podría llegar a afectar en cierta medida al proceso. Al comparar escritores en LM y L2, se han encontrado diferencias tales como un mayor uso del monitor en la escritura en L2 (Jones, 1985), problemas de vocabulario (Martin-Betancourt, 1986), el recurrir a la

traducción durante el proceso de escritura (Zamel, 1982) o a la lengua materna para generar contenido (Cumming, 1987) (todos éstos citados en Rowe-Krapels, 1994).

Si se revisan las investigaciones realizadas sobre la escritura en L2, se pueden encontrar conclusiones aparentemente contradictorias. Por un lado, algunos autores mencionan que los problemas en la escritura se dan a nivel del proceso y, como tal, son independientes de la lengua. Por otro lado, en otros estudios se menciona que la lengua es un factor que representa en sí misma un problema que afecta el proceso. La lengua, sobre todo para un escritor en L2, es efectivamente un aspecto que, en mayor o menor medida, influye en el proceso de escritura pues parte de la atención del escritor está centrada en escribir “correctamente”, es decir, sin errores gramaticales. Sin embargo, el proceso de escritura, como veremos a continuación, implica muchas cosas más que la corrección gramatical u ortográfica, implica también la existencia de una planeación, organización, re-elaboración, etc. Es por ello que la calidad de la escritura, como señala Jones (1982; en Rowe-Krapels, 1994), está dada también por factores distintos a la mera competencia lingüística del escritor.

El proceso de escritura y las prácticas de lectura y escritura: el escritor como factor.

Como hemos mencionado anteriormente, la escritura de textos académicos, como el ensayo, implica un proceso de composición del discurso escrito y uno de “transformación” de la información necesaria para propósitos propios. También hemos hablado de que, en los últimos 20 años, se han llevado a cabo investigaciones para tratar de explicar cómo es este proceso. Uno de los hallazgos más importantes es sin duda el hecho de que el proceso de escritura es, ante todo, un proceso individual. Cada escritor tiene su propia manera de escribir usando las estrategias que más se adecuen a su propósito. Por esta razón, la escritura no puede ser considerada una serie de técnicas a seguir paso a paso (Grabe & Kaplan, 1996). Sin embargo, sí se han

podido distinguir ciertas características recurrentes en el proceso de escritura de las personas.

La idea de que el proceso de escritura consta de varias “etapas” surge del punto de vista de algunos investigadores que consideran a la escritura como una “resolución de problemas” (Johns, 1994). Esta perspectiva, que tiene su origen en el cognitivismo, da una importancia central a dos elementos: el pensamiento y el proceso. La tarea de escribir un trabajo o un ensayo es en sí misma un problema a solucionar. Para hacerlo, se recurre a ciertos procesos mentales que a su vez se traducen en estrategias. Johns (1994) sugiere, por ejemplo, que una de éstas, la planeación extensiva, incluye los siguientes procesos mentales: definir el problema retórico, colocarlo en un contexto mayor, explorar sus partes, generar soluciones alternativas, y llegar a una conclusión fundamentada. Es decir, al momento de planear su texto, el escritor, entre otras cosas, define su tema, lo analiza, busca distintas posibilidades y establece hasta dónde quiere llegar. Si no lo hace, e inicia la tarea de escribir sin contar con un objetivo y una planeación, su texto podría resultar incoherente.

Así, al investigar los procesos de escritura de buenos escritores, se han llegado a identificar ciertas etapas (o estrategias) en el desarrollo de la escritura y, si bien no todos los escritores pasan por ellas, sí reflejan el proceso que generalmente se da. Dichas etapas (presentadas según Williams, 1998) son:

- Pre-escribir. En esta etapa se da la generación de ideas, el establecimiento del objetivo y la búsqueda de información necesaria para llevar a cabo la tarea de escribir.
- Planear. Es decir, desarrollar un plan que permita cumplir con el objetivo establecido de antemano.
- Hacer borrador(es). Redactar un texto preliminar que más o menos se apegue al plan original

- Hacer pausas. Momentos en que se deja de escribir para reflexionar, evaluar y replantear.
- Leer. Se da durante las pausas con el fin de comparar lo ya escrito con el plan original y evaluar el desarrollo del contenido. Es éste el momento en que el escritor “asume” el papel de receptor viendo su texto a la distancia, desde una perspectiva diferente.
- Revisar. Volver a “ver” el texto en su totalidad para poder realizar posibles cambios.
- Editar. Centrarse en la corrección de aspectos tales como la puntuación, la ortografía, la gramática, el estilo.

Como mencionamos anteriormente, y aunque estas etapas forman parte del proceso seguido por la mayoría de los buenos escritores, no deben ser vistas como una técnica a seguir. De hecho, se ha encontrado que el proceso de escritura no es un proceso lineal donde una etapa siga a la otra (Grabe & Kaplan, 1996). En realidad, éstas no tienen un orden específico sino que tienden a traslaparse y repetirse. El escritor generalmente “salta” de una a otra, adelantándose y retrocediendo, al elaborar su texto.

Al mismo tiempo, cierto número de investigaciones sobre escritura ha estado encaminado a determinar qué es lo que distingue a un buen escritor (es decir, aquél cuyos textos son percibidos como buenos por una mayoría de lectores) de uno malo. Gracias a ellas, se ha podido establecer que los primeros poseen ciertas habilidades que los segundos no tienen. Aunque sería difícil detallar todas ellas, podemos mencionar algunas de las más sobresalientes:

- Un buen escritor tiene un objetivo. Generalmente escribe por una razón o con una intención específica: presentar un argumento o una justificación, persuadir o convencer al lector de algo, contar una historia, entretener, dar información. El objetivo es el que determina tanto el contenido (las ideas) como la forma (los

rasgos lingüísticos y discursivos) del texto. Si un escritor no tiene un objetivo claro al momento de escribir un texto, éste puede resultar confuso (Veit, 1994).

- Un buen escritor tiene un sentido de la dirección. Esto está muy relacionado con la existencia de un objetivo. Cuando se cuenta con uno, las ideas dentro del texto deben ser desarrolladas de acuerdo con él. Por ejemplo, si el objetivo es presentar las ventajas o desventajas de una metodología determinada dentro de un texto académico, las ideas y argumentos deben estar dirigidos hacia ello. Esta dirección en el desarrollo de las ideas se refleja finalmente en la organización discursiva del texto (Hedge, 1993).
- Un buen escritor tiene al lector en mente. Como hemos mencionado, la escritura es un medio de comunicación. Desde este punto de vista, el escritor está envuelto en una especie de diálogo con el lector y es responsable de lograr una comunicación efectiva (Johns, 1994). El escritor, pues, debe proveer los suficientes elementos de cohesión en su texto y darle la suficiente coherencia *para facilitar el proceso de lectura. Para ello, es necesario que el escritor adopte la perspectiva del lector.* Esto, como lo señala Augst (1992), implica que el escritor debe tomar, en su mente, el papel del lector para poder así leer su texto desde un punto de vista externo. Como hemos notado, a diferencia de la interacción oral, el escritor no cuenta con la respuesta inmediata de su interlocutor por lo que debe, de alguna manera, adelantarse a sus posibles dudas. El adoptar el punto de vista de lector es el objetivo principal de las pausas y los períodos de relectura que se dan durante el proceso.
- Un buen escritor utiliza “tácticas metadiscursivas”. Es decir, incluye señales en el texto que permiten al lector seguir el discurso. Por medio de ellas, el escritor señala al lector dónde ha estado y hacia dónde se dirige el discurso y le ayuda a

entender la relación entre los diferentes argumentos presentados (Johns, 1997). Esto sin duda facilita en gran medida la lectura. El índice, los títulos y subtítulos son los elementos más obvios que el escritor puede utilizar para guiar al lector. Los párrafos y/o las oraciones para recapitular dentro del texto también pueden ayudar.

- Un buen escritor tiene el criterio para elegir la información relevante. Generalmente, cuando un escritor se encuentra en la etapa de planeación, utiliza procedimientos (tales como una “lluvia de ideas”) que le permiten contar con material suficiente para trabajar. Para ello, utiliza tanto información tomada de otras fuentes, como información guardada en su memoria. Bereiter y Scardamalia (1983) consideran que uno de los problemas que afectan la escritura es el recurrir a una estrategia que ellos llaman “decir lo que sabes” (“knowledge telling”). Según ellos, en el caso de los malos escritores, la memoria puede ser considerada una especie de gabinete del cual, para poder escribir, extraen un archivo que les ofrece toda la información que ahí se encuentra, sin considerar que, evidentemente, no toda esa información es útil. Es decir, estos escritores no aplican un “criterio de selección” que les ayude a elegir cuál de ésta resulta relevante para su objetivo. El buen escritor, en cambio, hace uso de este criterio. Si esto no sucede, el texto resulta demasiado largo e incoherente.
- Un buen escritor planea de antemano. Al planear, el escritor cuenta con el tiempo suficiente para pensar en cada posibilidad y evaluarla. Se puede recurrir a diferentes puntos de vista o, por el contrario, excluir la información superficial. Cuando un escritor no planea el contenido de su texto, se enfrenta a

un problema importante: qué escribir después. La mayoría de las veces, la ausencia de un plan trae como resultado textos largos y llenos de digresiones (Bereiter & Scardamalia, 1983).

- Un buen escritor revisa su texto constantemente. Se detiene con frecuencia para releer lo ya escrito, tal vez cambiar algunas palabras, reescribir algunas oraciones, reorganizar y seguir adelante. Los “malos” escritores tienden a revisar menos y a releer –probablemente- hasta el final (Rowe-Krapels, 1994). La revisión y la relectura, como mencionamos al hablar del doble papel del escritor como emisor y receptor, tienen como objetivo primordial: el facilitar la adopción de un punto de vista externo.
- Un buen escritor recurre a otros textos sin plagiar. Esta habilidad es especialmente importante dentro del mundo académico. En él, se espera que los escritores consideren lo que se ha dicho antes sobre el tema que están tratando. Por esta razón, resulta crucial la habilidad de integrar información tomada de diferentes fuentes. Esta incluye, de hecho, una serie de habilidades tales como resumir, identificar información relevante, establecer relaciones, saber usar las citas, parafrasear, etc. (Campbell, 1994). Sin embargo, usar otros textos como apoyo no significa copiar las palabras del otro. Si esto sucede, el texto es considerado un plagio con posibles consecuencias a nivel institucional y editorial.

Hemos mencionado, entonces, algunas de las características o “habilidades” que, según diversas investigaciones, intervienen en la escritura y marcan una diferencia entre un buen y un mal escritor. Su existencia, durante el proceso de escritura, es muy importante porque ayuda al escritor en la toma de decisiones. Su ausencia, por otra parte, afecta claramente el proceso y se refleja en la calidad del texto final.

Un buen escritor, entonces, pasa por determinadas etapas dentro de su proceso de escritura (sea en LM o en L2) y cuenta con ciertas características o habilidades que le permiten, al final, escribir un texto considerado bueno por un grupo específico de lectores. De este modo, el proceso y las habilidades del escritor se convierten en un factor central en la escritura de textos académicos y la posible presencia –o ausencia– de ciertos rasgos a este nivel formaría parte importante de una caracterización más completa de la problemática de la escritura.

Las prácticas de lectura y escritura

A lo largo del tiempo ha surgido un sinnúmero de hipótesis que tratan de explicar cómo se adquiere la capacidad de escribir, es decir, cómo una persona llega a desarrollar un proceso de escritura óptimo (siguiendo, por ejemplo, los pasos arriba mencionados) y a contar con habilidades que benefician su proceso. Fue éste un campo de investigación muy popular sobre todo en los años sesenta y setenta. En su libro Writing (1984), Krashen hace un recuento de estudios hechos con este fin. Algunos de ellos (ver Ryan, 1976, por ejemplo), indican que hay una fuerte correlación entre la escritura y la lectura, por lo tanto, sostienen que el factor más importante en el desarrollo de la escritura es la cantidad y calidad de la lectura. Según ellos, mientras más y mejor lee una persona, mejor escribe.

Otros estudios (ver Bamberg, 1978; Wall & Petrovsky, 1981 entre otros) han intentado determinar si una persona puede aprender a escribir sólo escribiendo, es decir, si la cantidad de textos escritos se refleja en su calidad. Se encontró que, efectivamente, entre los niños, los mejores escritores eran también los que más escribían dentro y fuera de la escuela (Donaldson, 1967). Sin embargo, los resultados no han sido del todo claros. En algunos estudios realizados con adultos, como el de

Arnold (1967) (estudios citados en Krashen, 1984) el incremento en la frecuencia de escritura no se reflejó en el mejoramiento de la calidad. Esto se debe, tal vez, a que, al igual que en el caso de la lectura, no sólo influye la cantidad de lo escrito sino también el tipo de escritura que se hace. Es decir, el escribir con gran frecuencia ayuda siempre y cuando lleve consigo un desarrollo y mejoramiento en la calidad del texto escrito, al modificar el proceso de escritura y apoyar la adquisición de habilidades necesarias para un buen escritor (como las mencionadas anteriormente).

Uno de los motivos por los que la lectura es importante es porque da al escritor el conocimiento necesario para elaborar los llamados “esquemas” (*schemata*), es decir, representaciones mentales formadas, en este caso, por experiencias pasadas relacionadas con el contenido y la forma del texto (Johns, 1997). Al leer, el escritor va teniendo ideas más claras sobre las diferencias en el contenido, el vocabulario y las estructuras en los diversos tipos de textos. De este modo, por medio, sobre todo, de una lectura crítica y analítica, se ve en la posibilidad de poder llegar a identificar las características que ayudan a determinar si un texto pertenece a un género u otro pudiendo así distinguir, por ejemplo, entre una monografía y un ensayo lo cual facilitaría la tarea de escribir un texto de un género determinado. Esto es importante porque si un escritor pretende escribir, por ejemplo, un ensayo (como es el caso en el presente estudio), el hecho de estar familiarizado con este tipo de textos, de conocer sus características, representaría una gran ayuda al momento de escribir. Por otra parte, si el escritor no contara con un “esquema” mental de lo que es un ensayo, sería sumamente difícil para él adecuarse a las características que el género requiere. Si la elaboración de esquemas se da a partir de la lectura, una mayor frecuencia de lectura y un análisis de las características del ensayo facilitarían la familiarización con el género y, por lo tanto, la escritura de un texto que pertenezca a él.

De esta manera, uno puede considerar que las prácticas de lectura y escritura, es decir, la frecuencia y calidad con la que el escritor lee y escribe, son también un factor que influye en la tarea de escribir. La cantidad de libros y textos que una persona lee y escribe en su vida diaria se refleja en gran medida en su proceso, sus habilidades y, por lo tanto, la calidad de sus textos. La lectura extensiva, entonces, puede ayudar a mejorar la capacidad de escribir, sobre todo si es acompañada por un cierto nivel de análisis. El escritor –con su proceso, sus habilidades y sus prácticas de lectura y escritura– es entonces el factor esencial en la escritura aunque, como hemos mencionado, no el único. Otro factor importante es la(s) otra(s) persona(s) que interviene(n) en la comunicación: el lector.

La escritura de textos académicos: la comunidad de lectores como factor.

Como se mencionó anteriormente, el texto escrito se encuentra generalmente inmerso dentro de un determinado contexto social, es decir, se dirige a una persona en particular, o bien, a un grupo específico de lectores. Los textos académicos representan interacciones sociales entre el escritor y los demás miembros de la comunidad académica. Son éstos quienes determinan la calidad del texto basándose, en gran medida, en sus expectativas. Éste puede ser considerado, entonces, un acto social, una comunicación, que ocurre dentro de un contexto particular y hacia un público específico. Es difícil encontrar un texto que no esté hecho para ser leído por alguien (aunque sea uno mismo, como podrían ser los diarios). Ese alguien forma parte de una comunidad con determinadas expectativas. Por ello, el texto (su lenguaje y su forma) surge de y para una comunidad de lectores (Johns, 1997).

Dentro de cada sociedad hay diferentes grupos de personas que comparten entre ellos, por ejemplo, los mismos valores, o las mismas ideas, o el trabajo, o incluso

el uso que le dan a la lengua. Estos grupos forman las llamadas “comunidades discursivas”. El término apareció al verse que el discurso tiende a seguir ciertas convenciones establecidas dentro de cada comunidad (Herzberg, 1986; citado en Swales, 1990). Cada una de ellas, entonces, utiliza, dentro de su discurso, formas lingüísticas establecidas con anterioridad.

Según Swales (op. cit. p. 24-26), una comunidad discursiva, para ser considerada como tal, debe contar con seis características básicas que son las que la definen. Éstas son, en resumen:

1. Contar con una serie de metas establecidas y públicas. Generalmente se trata de acuerdos suscritos por el grupo de interés y publicados más o menos formalmente en documentos.
2. Tener mecanismos de intercomunicación entre sus miembros: encuentros, comunicados, correspondencia, conversaciones.
3. Utilizar mecanismos de participación para dar información y retroalimentación.
4. Hacer uso de un género o más para sus propósitos comunicativos. Cada comunidad tiene sus propias expectativas discursivas y las transmite a través de un género específico que se adecue a su propósito.
5. Tener un léxico específico. Es decir, contar con un léxico especializado compartido por todos.
6. Contar, entre sus miembros, con un nivel básico necesario de conocimientos. Esto permite su renovación constante y el mantenimiento de sus metas.

Dentro de una sociedad, entonces, se pueden encontrar diversas comunidades discursivas. Como muestra de ello, Johns (1997) menciona que aquellas personas que forman parte del mundo académico, se identifican generalmente como miembros de una determinada comunidad según el área del conocimiento en la que se especializan.

Así, podemos encontrar, por ejemplo, a una comunidad científica que a su vez se divide según las distintas disciplinas (biólogos, químicos, físicos), la comunidad de humanidades (historiadores, literatos, traductores), y la comunidad de las ciencias sociales (antropólogos, sociólogos). La misma autora establece que el discurso de cada una de estas comunidades académicas contiene rasgos lingüísticos y retóricos que lo diferencian y caracterizan y esto, a su vez, se refleja en el género que utilizan.

Aunque el término género se identifica comúnmente con los diferentes tipos de textos literarios, en la actualidad es utilizado de una manera mucho más amplia para referirse a cualquier categoría de discurso (Swales, 1990) utilizada por una comunidad con determinado propósito. De esta forma, se puede decir que el género surge a partir de la comunidad que lo utiliza pues son sus miembros quienes deciden si un texto – oral o escrito- cualquiera puede ser considerado o no como parte de él.

Por esta razón, el conocer y entender las diferentes características de un determinado género y su uso e importancia dentro de alguna comunidad son cuestiones sumamente importantes para alguien que aspira a formar parte de ella, como es el caso de los estudiantes universitarios (Johns, 1997). Para ser considerado como miembro de una comunidad académica, se requiere que el estudiante muestre la capacidad de escribir textos con los rasgos lingüísticos y discursivos establecidos por los que ya pertenecen a ella, específicamente, por los profesores e investigadores. Un estudiante de química, por ejemplo, puede verse enfrentado a la tarea de escribir artículos científicos. Su texto será muy diferente al artículo escrito por un estudiante de periodismo que aspira a trabajar dentro de los medios de comunicación. La comunidad discursiva y su(s) género(s) resultan entonces cruciales al determinar las características del texto a escribir.

Para poder escribir un texto aceptado dentro de su comunidad académica, un estudiante debe conocer las características ya establecidas del género que ésta utiliza.

Johns (1997) menciona que el estudiante debe “compartir (con el resto de la comunidad) el conocimiento” de lo que constituye al género. Dentro de este conocimiento se incluye:

- El nombre. Las diferentes comunidades académicas hacen uso de términos tales como “resumen”, “reseña crítica”, “monografía”, “artículo científico”, “reporte de investigación”, “proyecto” para designar diferentes tipos de textos (géneros). Los estudiantes deben conocer que los diferentes nombres designan diferentes tipos de textos y que cada uno de ellos tiene características y rasgos retóricos propios. Si no lo hace, podría llegar a confundir los géneros pensando, por ejemplo, que un ensayo es lo mismo que una monografía.
- Los propósitos comunicativos. Una de las cosas más importantes que diferencian a un género de otro es el hecho de que todos tienen propósitos distintos. Más aún, dentro de un mismo género, es posible encontrar diferentes propósitos. El resumen y la introducción de un artículo de investigación, por ejemplo, tienen dos propósitos distintos (Bhatia, 1993). Por ello, no basta con conocer que un texto determinado está formado, digamos, por una introducción, un desarrollo y una conclusión. Es necesario conocer cuál es el propósito comunicativo de cada una de estas partes, es decir, cuál es el papel que juegan dentro del discurso. Los estudiantes, entonces, al escribir textos pertenecientes a un género determinado, deben tener claro el propósito del discurso general y de las partes que lo componen.
- El conocimiento de los diferentes roles. Es decir, la relación existente entre el escritor y el futuro lector. Por lo general, en la comunidad académica, la relación escritor-lector es la de colegas. Sin embargo, cuando el texto es escrito por un estudiante, éste está consciente de que su texto será leído por un profesor,

alguien que se encuentra en una posición de poder y autoridad diferente a la suya. Esto muchas veces da una forma distinta al discurso pues el texto tendría que ir dirigido, por una parte, a un lector cualquiera con el cual se establece comunicación y, por otra, al profesor que lo toma como una muestra de habilidades y conocimientos a evaluar (ver también Kusel: 1992). Esto puede representar un problema para algunos alumnos. Hemos ya mencionado que, al escribir un texto, el escritor debe tener siempre en mente al futuro lector. Uno de los objetivos de esta actividad es el adaptar su texto según el nivel de conocimientos que el escritor asume que el lector posee, haciéndolo más o menos explícito según el tipo de lector al que va dirigido. Así, si el estudiante sabe que el futuro lector de su texto es el profesor, puede dejar implícita información crucial para el buen procesamiento del texto al asumir que éste ya conoce tal o cual información.

- El conocimiento del contexto. Se refiere a todos los elementos presentes cuando una persona lee o escribe. Si, por ejemplo, una persona escribe una ponencia a presentar debe tener en mente los eventos que rodearán su lectura (el lugar y el público).
- El conocimiento de los rasgos y el contenido del texto. Cuando uno escribe un texto dentro de una comunidad específica, uno tiene que cumplir con ciertas expectativas relacionadas con la forma del texto (su estructura, su longitud). Al mismo tiempo, el contenido y ciertos aspectos de él, como la organización, los detalles o lo que se asume como conocimiento previo del lector, varían de género a género.
- El registro. Por lo general, ciertos aspectos de la lengua varían según el público y el propósito del texto sobre todo a nivel del vocabulario y la gramática. Estu-

dios realizados sobre análisis de textos han encontrado que el uso de ciertas palabras y formas se presenta con más frecuencia en unos géneros que en otros (por ejemplo, la utilización de palabras técnicas dentro de ciertas disciplinas, el mayor uso de la voz pasiva dentro de los textos científicos).

- Los valores culturales. Cada comunidad académica tiene su propia idea de lo que constituye un buen texto. Se asigna un valor diferente a cada rasgo de modo tal que, por ejemplo, mientras un texto podría ser catalogado como “bueno” por un profesor de literatura, podría ser considerado “malo” por un antropólogo. El escritor debe, entonces, estar consciente de las características apreciadas por la comunidad a la que pertenece.
- El conocimiento de la intertextualidad. Tanto los escritores como los lectores abordan un texto con todo un conocimiento adquirido previamente. En él, se incluyen los libros y artículos leídos con anterioridad. Los textos académicos, especialmente, son en esencia intertextuales pues se apoyan en gran medida en otros textos. El uso que el escritor hace de otros textos y la manera en que los presenta y discute con el lector son característicos de cada género y de cada comunidad. Así, por ejemplo, hay géneros, como el resumen, en los que el crédito o la referencia al autor no se da de manera estricta, mientras que en otros, la falta de crédito o referencias lleva a calificaciones de plagio. En cuanto a estos mismos créditos, hay comunidades que prefieren que se den como notas a pie de página mientras que otras piden se incluyan en el texto mismo. Para formar parte de una comunidad académica determinada, el estudiante debe estar familiarizado, entre otras cosas, con las convenciones que ésta utiliza para el manejo de citas.

Los elementos aquí mencionados hacen referencia a ciertos aspectos que el escritor debe conocer para poder producir un texto que se apegue a las expectativas de la comunidad a la que va dirigido. Si no se conocen, el texto podría no ser apreciado por los demás miembros. De este modo, la comunidad académica se convierte en un factor igualmente importante en la escritura pues, al ser el público lector al que va dirigido el texto, es la que designa su valor con base en las expectativas creadas a partir de las características del género que ella utiliza.

Hasta el momento hemos revisado tres de los cuatro factores que intervienen en la escritura de ensayos: el factor de la lengua (sobre todo si se trata de textos escritos en una segunda lengua o lengua extranjera), el factor del escritor (el proceso que sigue, las habilidades con que cuenta, sus prácticas de lectura y escritura) y el factor de la comunidad discursiva (que es la que determina las características del tipo de texto a escribir). Cada uno de estos factores puede ser explicado por la presencia de rasgos, características o conocimientos que un buen escritor posee. Por esta razón, la existencia de una problemática en la escritura está dada por deficiencias en dichos factores. Sin embargo, falta por revisar lo que sería el cuarto factor: el género al cual pertenece el texto.

Ahora bien, el caso que en este estudio se presenta se sitúa dentro de una comunidad académica específica: la formada por estudiantes y profesores de Letras Inglesas dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Esta comunidad, evidentemente, hace uso de un género propio: el ensayo de análisis literario. Este género en particular se convierte en el cuarto factor a considerar dentro de esta situación. Anteriormente, mencionamos que la comunidad académica es en gran medida la encargada de determinar las características del género que utiliza y se habló

de la importancia que tiene el hecho de que los escritores conozcan (y compartan) dichas características. Si esto no se da, el escritor se enfrentaría con el problema de no cumplir con las expectativas ya establecidas. A continuación, veremos cuáles podrían ser los aspectos del ensayo a tomar en cuenta.

El ensayo de análisis literario: el género del texto como factor

En su sentido más común, la palabra “género” se ha utilizado para definir diferentes tipos de obras literarias hablándose así, por ejemplo, del género cuento, o novela, o más específicamente, de novelas “románticas”, “de misterio” o “de detectives”. Sin embargo, es sobre todo a partir de la aparición del libro de Swales llamado Genre Analysis (1990), cuando la palabra adquiere un significado mucho más amplio. Es entonces cuando se considera que todo acto comunicativo (incluido el que se da por medio de un texto pero no únicamente éste) en el cual los miembros participantes compartan los mismos propósitos es en sí mismo un género. De este modo, son los miembros de una comunidad los que ayudan a determinar aspectos tales como la estructura del discurso, el contenido y el estilo de su género (o de su evento comunicativo) a partir de sus propósitos.

Esto ha traído como resultado que la palabra misma sea cada vez más difícil de comprender pues se ha llegado a utilizar para definir prácticamente cualquier tipo de discurso. Si un género es básicamente definido como un grupo de eventos comunicativos con una serie de propósitos comunicativos comunes, es posible contar con un sinnúmero de textos diferentes que, al tener un mismo propósito, forman parte de un determinado género. Así, aunque algunos “géneros” son relativamente fáciles de identificar pues las características que poseen son más evidentes y constantes (una carta de renuncia o un anuncio publicitario, por ejemplo), otros, en cambio, son difíciles de definir pues su estructura, contenido y estilo varían considerablemente

según la comunidad que los utiliza. El ensayo, como veremos a continuación, pertenece a este último tipo de “género”.

El ensayo

La palabra “ensayo” nace en el siglo XVI, específicamente en el año de 1580, cuando Michel de Montaigne publica dos de los tres libros a los que titula *Essais* (literalmente: intento, tentativa, ensayo). Los textos que en ellos aparecen eran, como él mismo los llama, “experimentos” en los cuales habla de sus pensamientos y experiencias personales (Gomes da Silva, 1991). El ensayo nace, entonces, como un intento de comunicar al lector las observaciones personales del escritor. Desde entonces, el ensayo se ha ido transformando de manera tal que, en la actualidad se puede encontrar una gran variedad de textos que recibe ese nombre.

Si se busca una definición de lo que es un ensayo, se puede rápidamente ver que no existe una única idea compartida. Encontramos, en un extremo, a Fowler (1993: 78) quien lo ve como un texto personal, informal y, al parecer, sin estructura definida: “a polished and sophisticated form of fireside chat (...) the play of the mind in free associations around a given topic”. En cambio, en la definición proporcionada por la Enciclopedia Hispánica (1991), el ensayo deja de ser personal para ser expositivo y adquiere, además, un propósito didáctico. De hecho, esta diferencia de opiniones se refleja también en aspectos meramente formales como podría ser la extensión del ensayo. Hay quienes hablan de 20 a 30 páginas (Peterson, 1956) hasta quienes mencionan una extensión que puede ir desde unas cuantas líneas hasta centenares de páginas (Martínez, 1971).

Al tratar sobre las características de un ensayo, unos autores (Peterson, 1956, Gomes da Silva, 1991; Fowler, 1993) mencionan un tono informal, un método divagante, una estructura suelta. Otros (Martínez, 1971; Bahr, 1995) hablan también de

un rigor expositivo y una sistematización lógica y didáctica al exponer las ideas. Como se puede observar, no existe una única idea de lo que es un ensayo. Textos con diferentes cualidades y características pueden ser considerados como tal. Por esta razón, y dada la variedad en características, propósitos e ideas que hay sobre el ensayo en general y, como Kusel (1992) señala, la falta de análisis textuales y discursivos que ayuden a definirlo, en los últimos tiempos se ha propuesto la clasificación de ensayos según diferentes criterios.

Bahr y Johnston (1995) dividen los ensayos en dos tipos: los formales y los informales. Estos últimos siguen el patrón establecido por Montaigne. Son aquellos en los que el autor da su opinión personal sobre algún tema, su tono es informal y por lo general no tienen una estructura predeterminada ni un orden estricto que seguir en la organización de ideas. Estas características son, en gran medida, las que forman los llamados “ensayos literarios”. Por su parte, los ensayos formales siguen una tradición iniciada por John Milton y se centran en una idea principal que defender con base en una argumentación. La presentación de dicha idea y los argumentos que la apoyan están organizados e insertos dentro de una estructura determinada: introducción – desarrollo – conclusión. Son éstos ensayos académicos.

Aún dentro del grupo de ensayos “formales”, es decir, de aquellos que se basan en la argumentación de una idea principal y que cuentan con una estructura determinada, hay ensayos de diferentes tipos. Meriwether (1998) propone una clasificación de los ensayos formales según su función discursiva: narración, descripción, exposición y persuasión. De este modo, además de la argumentación, los ensayos narrativos, según la autora, se centran en el relato de una serie de eventos presentados generalmente en un orden cronológico. En los ensayos descriptivos, en cambio, el autor presenta, como apoyo a una argumentación, una imagen (objetiva,

subjetiva o ambas) de una determinada cosa, persona o vivencia con el fin de que el lector logre visualizarla.

Los ensayos expositivos tienen como propósito explicar algo. Esto puede ser un proceso, un problema y su posible solución, una definición, una clasificación, una comparación y/o contraste entre dos elementos o una situación con sus causas y efectos. La estructura de estos ensayos sigue la lógica de la exposición. Por su parte, en los ensayos persuasivos, el escritor trata de convencer al lector de pensar o actuar de determinada forma. En ellos se ofrece una propuesta o aseveración y se ofrece evidencia que la apoye. Se pretende, digamos, que el lector “cambie” su punto de vista o su percepción según el argumento del escritor.

Parte de este último grupo es el ensayo de análisis literario². Éste se presenta básicamente como un texto en el cual el autor analiza un aspecto de una obra literaria cualquiera. Dicho aspecto surge a partir de una lectura crítica de la obra. Al escribirlo,

(it) combines expository writing with persuasive writing. Expository techniques are used to explain the details (...) and to show how they fit into the work as a whole. (Its) thesis statement, however, expresses an interpretation that may differ from the interpretation of other readers. (The author) would use persuasive techniques to convince the reader that (his) interpretation is sound (Meriwether; 1998: 1755)

En términos muy generales, el ensayo de análisis literario es, entonces, un ensayo formal pues, como mencionamos, se basa en una idea principal a exponer, con argumentos que la apoyen y una estructura definida. Al mismo tiempo, es una combinación de exposición (de una idea principal surgida a partir de una interpreta-

2. Es importante subrayar aquí la diferencia entre un ensayo literario, de forma y contenido libre, y el ensayo de análisis literario, con una forma predeterminada de introducción-desarrollo-conclusión y un contenido basado en la argumentación

ción personal de una obra literaria) y persuasión (es decir, una argumentación que apoye dicha interpretación).

Ahora bien, como hemos mencionado, esta idea de lo que es el ensayo de análisis literario debe ser compartida por la comunidad académica en su totalidad. Al mismo tiempo, una caracterización más detallada de este tipo de ensayo estaría dada a partir de ella. La extensión, las convenciones en el manejo de citas y notas a pie de página, el tipo de análisis que se requiere, el tipo de función discursiva que predomina en cada parte de la estructura, todas estas son características que la comunidad debe tener predeterminadas para poder transmitir las al alumno y así convertirlo, en términos de Johns (1997), en el "conocimiento compartido del género". En el caso del presente estudio, es la comunidad formada por profesores de la carrera de Letras Inglesas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM la que determina el tipo de ensayo que espera recibir como lector.

En este capítulo, nos referimos a la escritura como un proceso de composición de estructuras textuales mayores y de transformación de la información de acuerdo con propósitos retóricos propios y hemos visto cuáles son los factores que intervienen en la redacción de ensayos de análisis literario en lengua extranjera. El primer factor es, en este caso, la lengua. Vimos que, si bien el escribir un texto en una lengua extranjera o en una segunda lengua podría influir en el proceso de escritura (sobre todo si el escritor dedica gran parte de su atención a la corrección de aspectos gramaticales u ortográficos), hasta la fecha se considera que éste es básicamente el mismo que se sigue al escribir en lengua materna por lo tanto, los problemas en el proceso son –en gran medida– independientes de la lengua.

El segundo factor es el escritor mismo. El proceso de escritura que sigue y las habilidades con que cuenta influyen y se reflejan en la calidad del texto que produce. Algunas investigaciones han comparado los procesos seguidos por buenos y malos escritores llegando a identificar que, durante la escritura, hay ciertas etapas por las que los primeros tienden a pasar y los segundos no. El considerar dichas etapas llega a mejorar la calidad de la escritura. Del mismo modo, los buenos escritores cuentan con ciertas habilidades que le permiten redactar mejores textos. Este hecho resulta entonces importante en la elaboración de cualquier texto. Por otra parte, el escritor también interviene con todo el conocimiento que posee sobre los aspectos lingüísticos y de contenido que forman un texto y que adquiere, en mayor medida, con la lectura y, en menor, con la escritura misma.

El tercer factor es el de la comunidad académica, es decir, en este caso, la conformada por los profesores. Ellos intervienen al ser los lectores a quienes va dirigido el texto. Son también los que, en última instancia, lo evalúan y determinan su calidad. Para ello, se basan en sus expectativas y en las características que ellos comparten sobre el género. El escritor tiene entonces que conocer y compartir estas expectativas y conocimientos para poder redactar textos que le permitan llegar a formar parte de dicha comunidad

El cuarto factor estaría dado por el género mismo: las características que posee un ensayo de análisis literario. Vimos que si bien resulta difícil establecer las características del ensayo como género, el ensayo de análisis literario sí cuenta con ciertos elementos básicos que lo diferencian de los demás: la exposición de una idea surgida a partir de un análisis crítico de una obra literaria, el apoyo de dicha idea con argumentos y una estructura definida. Sin embargo, consideramos también que una caracterización más detallada tendría que surgir a partir de la comunidad discursiva que utiliza este género como medio.

Estos cuatro factores son básicos en la tarea de escribir ensayos y para poder entender la problemática existente dentro del contexto de la carrera de Letras Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM es necesario considerarlos a todos, conocer qué rasgos sobresalen en cada uno de ellos y su posible interrelación. En el siguiente capítulo, hablaremos de la metodología seguida en el presente estudio y veremos cómo estos factores han sido tomados en cuenta para la posible caracterización de la problemática en la escritura de ensayos de análisis literario.

CAPITULO II

METODOLOGIA

Hemos visto anteriormente las razones que llevaron a la realización de este trabajo, el problema que dio pie a la investigación y los objetivos que con ella se pretende alcanzar. En el primer capítulo, se consideró también lo que sería el marco teórico que forma su base. En él, se planteó que en la escritura intervienen cuatro factores principales: la lengua, el escritor, la comunidad de lectores y el género del texto. Se vio cómo, según investigaciones realizadas hasta la fecha, los “buenos” escritores cuentan con la presencia de ciertos aspectos (una serie de etapas en el proceso, habilidades, prácticas y conocimientos) que le ayudan a elaborar su texto, mientras que los “malos” escritores no cuentan con ellos. Es decir, se revisaron lo que serían las condiciones ideales para la redacción de un texto de calidad con la idea principal de que la problemática de la escritura sólo se puede explicar de manera completa a partir de la existencia de problemas relacionados con cada factor.

En el presente capítulo, presentaremos los aspectos metodológicos que enmarcan la investigación, es decir, los procedimientos que se siguieron en las diferentes etapas, los criterios usados en el levantamiento y la organización de los datos y las categorías de análisis utilizadas para su interpretación. Se hablará, entonces, del tipo de investigación de que se trata, se hará una descripción de los sujetos que participaron en el estudio y los criterios que llevaron a su selección y se considerarán los instrumentos utilizados así como los criterios para su elaboración. Finalmente, se mencionarán las categorías que permitieron analizar e interpretar los datos arrojados por los distintos instrumentos. El presente estudio se sitúa dentro del área de investigación de la escritura en segundas lenguas. Hemos visto que la escritura es un fenómeno complejo formado por una multitud de factores. Consideramos que, para

poder entender realmente la escritura en toda su complejidad y llegar a una propuesta pedagógica que la aborde de mejor manera, es necesario realizar una investigación donde se tomen en cuenta todos estos factores y su relación. De esta forma, planteamos un estudio donde, si recordamos, se contemplan los siguientes objetivos:

- 1) Detectar rasgos sobresalientes relacionados con los factores ya mencionados y
- 2) Caracterizar la problemática de la escritura de ensayos considerando la relación entre los distintos elementos.

Tipo de investigación.

Se trata de un estudio exploratorio con el cual se pretende llegar a una primera aproximación al fenómeno y la problemática en la escritura de ensayos de análisis literario por parte de los alumnos de la carrera de Letras Inglesas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se busca así entender de forma más completa esta problemática considerando los factores básicos que en ella intervienen. Al mismo tiempo, y por esta razón, puede servir de base para estudios posteriores más estructurados.

El estudio que aquí se presenta podría ser considerado una investigación exploratoria-interpretativa pues el diseño no es experimental, los datos que se obtienen son preponderantemente cualitativos y éstos son analizados por procedimientos interpretativos. Grotjahn (1987) menciona el uso frecuente de los términos “cuantitativo” o “cualitativo” para hacer referencia a una buena parte de la investigación en el campo de la lingüística aplicada. Habla, sin embargo, de la vaguedad inherente a ellos pues se ven frecuentemente utilizados en varios sentidos. Propone entonces, para situar a los diferentes estudios, dos paradigmas básicos en los que toma en cuenta tres elementos: el método de recolección de datos, el tipo de datos

obtenidos y el tipo de análisis que de ellos se realiza (ver Nunan, 1998). Dichos paradigmas son: el exploratorio-interpretativo y el analítico-nomológico. En este último, se cuenta con un diseño de investigación experimental, datos cuantitativos y un análisis estadístico de los datos. En el primero, en cambio, hay un diseño no experimental, datos cualitativos y un análisis interpretativo.

Ahora bien, como ya mencionamos, este trabajo se basa en la idea de que para poder explicar la problemática de la escritura de manera completa es necesario considerar los cuatro factores principales que la conforman y no sólo uno de ellos. Por esta razón, aunque no se formularon de antemano hipótesis muy precisas, sí se parte de la creencia que, en aquellos sujetos que participaron en el estudio, los posibles problemas de escritura están relacionados –en mayor o menor grado– con cada factor:

- la lengua (en su nivel de lengua o el grado de atención prestada a la corrección lingüística)
- el escritor (problemas a nivel del proceso, de las habilidades y/o de sus prácticas de lectura y escritura)
- los lectores (la existencia de rasgos textuales compartidos –ó no– por la comunidad académica)
- el género (el grado de familiaridad con el ensayo de análisis literario).

A partir de esta idea, la caracterización de la problemática estaría dada por estos cuatro factores.

Sujetos del estudio

Los sujetos que participaron en la elaboración de este estudio son miembros de la comunidad académica formada por alumnos y profesores de la carrera de Letras Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM durante el semestre 2000-1.

Ellos proporcionaron los datos necesarios llegando a actuar así, no como objetos de estudio, sino como “sujetos de conocimiento” (o “informantes”) (Grotjahn, 1987:65). Es decir, la información vertida por ellos, así fuera subjetiva, fue el elemento central desde la concepción del estudio (recordaremos que fue a partir de ellos que surgió el planteamiento del problema a investigar) hasta la discusión final de los resultados.

En el estudio se utilizaron los siguientes instrumentos: dos cuestionarios, uno dirigido a los profesores de la carrera y otro a los alumnos, y ensayos escritos por estos últimos (de los instrumentos hablaremos con más detalle en el siguiente apartado). El cuestionario dirigido a los profesores fue aplicado a ocho de ellos. Estos ocho forman parte de los diez que de manera regular imparten las materias de “historia literaria” y los “seminarios”. Se decidió que fueran ellos (y no los que imparten otras materias) porque son quienes establecen la tarea de escritura, leen y evalúan los ensayos. Forman la comunidad de lectores. Son, en última instancia los que determinan las características del género basándose en sus expectativas (ver apartado 1.4). Se intentó en un principio contar con la colaboración de todos y, aunque esto no fue posible, los participantes, además de formar la mayoría, representan una mezcla de profesores con mayor antigüedad y profesores que se incorporaron a la planta hace relativamente poco tiempo.

La planta estudiantil de la carrera de Letras Inglesas es pequeña a comparación de las demás carreras en la UNAM. Cada generación se abre con dos grupos, uno matutino y uno vespertino con un promedio de 40 alumnos cada uno. Por las características del estudio y del cuestionario, era necesario que los alumnos contaran con experiencia escribiendo ensayos dentro de la carrera. Como recordaremos, uno de los objetivos de este trabajo es llegar a una caracterización más completa de la problemática de la escritura tomando en cuenta, para ello, la relación entre los diferentes factores. Era entonces necesario que, por ejemplo, se preguntara a los estu-

diantes sobre el tipo de ensayo esperado por los profesores para poder, después, comparar sus respuestas con las dadas por éstos últimos y saber, así, si hay una “información compartida” en lo que respecta al género (ver apartado 1. 3). La escritura de ensayos se da a partir del tercer semestre de la carrera (el segundo año) cuando inician las llamadas “historias literarias” y la entrega de dichos ensayos se da al final del semestre. Es entonces cuando el alumno cuenta con un cierto conocimiento de lo que los profesores esperan a partir de las instrucciones que reciben al redactar su primer ensayo. Por esta razón, se debía considerar a sujetos que hubieran terminado de cursar, como mínimo, el tercer semestre. Debido a la fecha de aplicación del cuestionario (semestre 2000-1), los alumnos se encontraban cursando el tercer, quinto y séptimo semestres. Se aplicó el cuestionario a los dos últimos pues los primeros (por ser mediados de semestre) todavía no habían escrito ensayo alguno.

Por esta razón, entonces, se contó con la colaboración de cuatro grupos para la aplicación de los cuestionarios: los dos de quinto semestre (uno matutino y uno vespertino) y los dos de séptimo semestre. Debido al problema de deserción que aqueja a la universidad, el número de alumnos se reduce significativamente en los últimos semestres. Esto, aunado a la inasistencia normal, hizo que finalmente se pudiera aplicar el cuestionario a un total de 61 alumnos, 32 de séptimo semestre y 20 de quinto y nueve que pertenecían a otros semestres y cursaban materias adelantadas o atrasadas. Ellos, aunque no representan la totalidad, sí son la mayoría de los alumnos de estos semestres. Los ensayos con los que contamos para el análisis fueron redactados por los mismos alumnos que participaron en el cuestionario. Se contó para ello con la colaboración de los profesores de los grupos, quienes nos permitieron fotocopiar los ensayos que los alumnos les entregaron como trabajo final. Es decir, no fueron ensayos elaborados específicamente para la investigación, sino escritos por los alumnos para su clase.

Instrumentos

Como se mencionó anteriormente, se recurrió al cuestionario como técnica de recopilación de datos. La ventaja del uso de cuestionarios es que éstos permiten explorar un número mayor de elementos con un número mayor de sujetos en un tiempo menor que las entrevistas. Esto se adecua a las necesidades del presente estudio pues, al partir de la consideración de los factores básicos que conforman la escritura, se buscaba obtener información de los diferentes aspectos. Los cuestionarios fueron elaborados con una mezcla de preguntas abiertas (en las cuales el sujeto podía decidir qué decir y cómo decirlo) y preguntas cerradas (donde el rango de posibles respuestas estaba determinado por el investigador).

Cuestionarios para los profesores (anexo 1)

El objetivo primordial de este cuestionario fue conocer el tipo de texto que los profesores esperan recibir de los alumnos, es decir, llegar a una posible caracterización de lo que para ellos es un ensayo de análisis literario, las características del género a compartir por la comunidad. Por esta razón, se realizaron preguntas (nos. 6, 7, 9; anexo 1) encaminadas a conocer:

- las características más importantes de un ensayo
- las funciones discursivas que el ensayo debe poseer y
- la estructura del ensayo

Un segundo objetivo fue conocer la opinión de los profesores con respecto a la problemática, esto es, tratar de verla desde su punto de vista. Esto es importante porque, como mencionamos, son ellos los que finalmente evalúan el ensayo y, con él, al alumno. Se incluyeron entonces preguntas (nos. 8, 10, 15; anexo 1) que intentaban determinar según ellos

- cuáles funciones discursivas representan un mayor problema para los alumnos

- si la estructura en sus ensayos corresponde a la que ellos esperan y
- qué tipos de problemas son los más frecuentes (desarrollo discursivo, organización de ideas, errores en la lengua)

La información otorgada por los profesores por medio de estos cuestionarios serviría también para caracterizar mejor la problemática al compararla con el tipo de información vertida por los alumnos.

Cuestionarios para los alumnos (anexo 2)

El cuestionario dirigido a los alumnos está dividido en cuatro partes. Cada una de ellas tiene como objetivo proveer información sobre los siguientes factores:

1. Las prácticas de lecto-escritura del alumno (preguntas 2-5, 11-17; anexo 2). El objetivo fue conocer si los alumnos acostumbran leer y escribir (ver apartado 1.3.3).
2. El proceso de escritura del alumno (preguntas 24-29; anexo 2). Es decir, las etapas que pasa al escribir y las habilidades con que cuenta de manera consciente (ver apartados 1.3.1 y 1.3.2).
3. El nivel de lengua del alumno (pregunta 6-9; anexo 2). Podría ser importante saber hasta qué punto la lengua es un problema para el alumno mismo, así como el tiempo y la energía mental que las cuestiones de corrección lingüística ocupan al escribir, para ver si esto podría influir en el proceso (ver apartado 1.2). Cabe señalar que esta información se tomó a partir de las opiniones y la información dadas por los mismos alumnos.
4. El grado de familiaridad con el género (preguntas 15, 18, 19, 21; anexo 2). Esto es, si saben lo que es un ensayo y, más específicamente, el tipo de ensayo que los profesores esperan (ver apartado 1.4 y 1.5). La información proporcionada por los

alumnos serviría para detectar los rasgos más sobresalientes en cada uno de estos renglones y para comparar datos que ayuden a entender mejor la problemática.

Ensayos

Como mencionamos anteriormente, se recolectó un total de 45 ensayos redactados por los mismos estudiantes que completaron el cuestionario. Los ensayos tomados de los alumnos de séptimo semestre fueron entregados para la clase de historia literaria VII que se refiere a literatura medieval. Los ensayos del quinto semestre fueron recopilados de diferentes materias por cuestiones más bien prácticas (el contar con la cooperación del profesor). En tres de los cuatro grupos el tema era libre. Es decir, los alumnos tenían la libertad de escoger la obra y el tema del ensayo. Sólo en uno de los grupos de quinto semestre, el alumno contaba con una tarea preestablecida: analizar las maneras en que la obra "Astrophel and Stella" de Sidney representa el ideal renacentista de poesía. Sin embargo, aún en este caso, los alumnos podían elegir desde qué punto de vista abordar el tema.

Análisis de datos

Cuestionarios.

Las preguntas que forman parte del cuestionario diseñado para el presente estudio estaban, en su mayoría, relacionadas con un factor específico que forma la habilidad de la escritura: la lengua, el lector, el escritor, el género. Por ello, las respuestas se clasificaron según el factor del que trataban. Es decir, se analizaron por un lado las preguntas relacionadas con las prácticas de lectura y escritura en su conjunto, las relacionadas con el proceso por otro, las del nivel de lengua por separado y así sucesivamente. Esto se hizo con el fin de bosquejar algunos perfiles que caracterizan a la población con respecto a cada factor y facilitar la relación de datos.

Los cuestionarios fueron elaborados combinando preguntas cerradas y abiertas. Las primeras se contestaban, en su mayoría con un sí o no, o bien, con información muy específica. De esta manera, con respecto a este tipo de datos se pudo realizar un análisis más “cuantitativo” en el sentido que fue posible analizar la información y llegar a ciertas conclusiones basándonos principalmente en porcentajes.

En cuanto a las preguntas abiertas (opiniones, definiciones), éstas conllevan una mayor dificultad para interpretar las respuestas y de alguna manera “cuantificar” los datos. La variedad de respuestas que se pueden encontrar ante una sola pregunta de este tipo hace que sea difícil reducir los datos a proporciones más o menos manejables. Esto se debe a que cada persona da una respuesta diferente según sus opiniones y creencias lo cual provoca una gran variedad de respuestas. Por ello, dentro de cada grupo de preguntas, las respuestas se clasificaron siguiendo un método parecido al sugerido por Nunan (1998), quien propone un análisis de palabras clave para establecer categorías a partir de la información dada por el sujeto. Así, por ejemplo, ante la pregunta 18 que dice “Para ti, ¿qué es un ensayo?”, se obtuvieron tres categorías principales dependiendo, básicamente, del número de veces en que se mencionaba esta palabra:

- Investigación (alumnos que en algún momento mencionaron que el ensayo estaba de alguna manera relacionado con la investigación)
- Información (estudiantes que mencionaron al ensayo como un “texto informativo” o la transmisión de información como su propósito principal) y
- Opinión (alumnos que mencionaron que el ensayo debe “dar una opinión”, “presentar una opinión”, “decir lo que opinas sobre...” etc).

La ventaja de este método es que permite que las categorías pueden ser clasificadas hasta llegar a niveles manejables.

En relación con los ensayos, se realizaron dos tipos de análisis, uno basado en el texto y otro en el proceso de interpretación del lector. De este modo, se pudo contar con dos perspectivas distintas que permiten un mayor entendimiento del fenómeno de la escritura

El primero de los análisis intenta ver la construcción y organización del texto. Para ello, se recurre a uno de los campos más importantes dentro del estudio de la lingüística del texto: el estudio de la coherencia a partir de la estructura textual. Para ello, se tomo como técnica el análisis de la estructura temática iniciado por Lautamatti (1987). Se eligió este tipo de análisis porque propone una manera de evaluar, simultáneamente, la coherencia de un texto a nivel tanto local como global.

En segunda instancia, se recurrió a un análisis somero tomando como referencia la teoría de la relevancia. Ésta toma como punto de partida la idea de que la cognición humana se orienta hacia la búsqueda de relevancia –hablando en un sentido técnico- a partir de determinados contextos (Sperber & Wilson, 1986, 1995). Este tipo de análisis da una dimensión que va más allá del texto en sí para tratar el proceso de interpretación de, en este caso, el lector. Estas dos teorías se verán con un poco más de detalle en el capítulo dedicado al análisis de los ensayos.

En el presente capítulo hemos presentado, de manera muy general, los aspectos metodológicos que enmarcan el estudio. Se ha mencionado el tipo de investigación de que se trata, los sujetos que participaron, los instrumentos que se utilizaron y los puntos básicos en el análisis de los datos. Ahora bien, en los siguientes capítulos se verá el análisis de los datos proporcionados en los cuestionarios y de los ensayos. La discusión que les sigue hará referencia a los rasgos o aspectos más sobresalientes en cada nivel para poder, más adelante, relacionarlos y de este modo llegar a un mejor entendimiento de la problemática de la escritura.

CAPÍTULO III

EL ESTUDIANTE Y EL PROFESOR DE LETRAS INGLESAS: PERFILES Y PROBLEMAS ANTE LA ESCRITURA DE ENSAYOS DE ANÁLISIS LITERARIO

En el presente capítulo revisaremos los datos obtenidos en los cuestionarios de los estudiantes y de los profesores de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM, con el fin de reconocer rasgos que permitan entender de mejor manera la problemática en la escritura de ensayos de análisis literario. En el primer cuestionario, el de los estudiantes, se toman en cuenta aspectos tales como los años de estudios de la lengua, el proceso de escritura, las habilidades, las prácticas de lectura y escritura y el conocimiento del género que ellos tienen. Por medio del segundo cuestionario, el de los profesores, se podrá conocer la definición que esta comunidad hace del género, así como su punto de vista sobre los ensayos escritos por los estudiantes.

El capítulo se divide en dos partes. En la primera de ellas, se hace un análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios de los estudiantes. Se pretende llegar con ello a una aproximación de lo que son las características y los problemas comunes a toda la población, para poder, por una parte, formar un perfil somero del estudiante de Letras Inglesas de la UNAM y, por otra, identificar cuáles aspectos, de los arriba mencionados, puede llegar a influir en la problemática al presentarse en un número mayor de alumnos. Esta información podría llegar a ser, en un futuro, la base para la construcción de una propuesta pedagógica encaminada a mejorar la calidad de textos escritos por estos estudiantes.

La segunda parte del presente capítulo está dedicada al análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios de los profesores. Se busca considerar un aspecto básico para la escritura de ensayos: la definición del género que la comunidad tiene. Esto nos permitirá conocer, en primer lugar, si efectivamente hay una definición

común y, en segundo lugar, si esta definición es compartida por los alumnos. Se analizan también los datos obtenidos en relación con su punto de vista sobre la problemática con el fin de tomar en cuenta la percepción de quienes son los lectores principales de los ensayos escritos por los estudiantes: los profesores.

PRIMERA PARTE

El perfil del estudiante de Letras Inglesas en la UNAM: Características y problemas comunes.

Con el fin de obtener datos que permitan conocer las características de los estudiantes de la carrera de Letras Inglesas y detectar posibles problemas en la escritura de ensayos de análisis literario, se elaboró un cuestionario en el cual se consideraron los factores que intervienen en la escritura de textos académicos. Para la exploración de cada factor se formularon determinadas preguntas, de manera tal que el diseño del cuestionario fue, a grandes rasgos, el siguiente:

Datos generales

Nombre	Edad	Nacionalidad	Sexo	Semestre
--------	------	--------------	------	----------

La lengua

Lugar y años de estudio del inglés

“¿Dónde has estudiado inglés?”

“¿Cuánto tiempo llevas estudiando inglés?”

Grado de familiaridad con el discurso escrito en inglés

“¿Habías escrito textos en inglés antes de comenzar la carrera?”

“Si es así, ¿qué tipo de textos?”

“¿Leías textos en inglés antes de entrar a la carrera?”

“Si es así, ¿de qué tipo?”

Importancia y dificultad de cuestiones lingüísticas dentro de la redacción

“¿Cuál es la importancia de ciertos aspectos lingüísticos al escribir un ensayo?”

“¿Qué dificultad representan para ti estos aspectos?”

El escritor

El proceso de escritura

“¿Qué pasos sigues para escribir un ensayo?”

“¿Planeas con detalle lo que vas a escribir antes de hacerlo o empiezas y escribes “sobre la marcha”?”

“¿Acostumbras releer tu ensayo mientras lo estás escribiendo?”

“Si es así, ¿con qué frecuencia te detienes a hacerlo?”

“¿Acostumbras releer tu ensayo al final?”

“¿Se lo das a compañeros para que lo lean antes de entregarlo?”

Las habilidades de escritura

“¿Cuáles habilidades son más importantes para escribir un buen ensayo?”

“¿En cuáles sientes una mayor dificultad?”

Las prácticas de lectura y escritura

“¿Acostumbran leer en tu casa?”

“Antes de entrar a la carrera, ¿con qué frecuencia leías libros?”

“¿Qué importancia le daban a la escritura en tu escuela?”

“¿Con qué frecuencia te pedían que escribieras textos?”

“¿Acostumbran escribir en tu casa?”

“¿Tienes por costumbre escribir cartas, diarios, e-mails u otro tipo de textos?”

El género

Definición de ensayo

“Para ti, ¿qué es un ensayo?”

La comunidad académica

El ensayo para los profesores (según los alumnos)

“¿Qué tipo de ensayo esperan los profesores de la carrera?”

Ahora bien, para lograr acercarnos a características y problemas que podrían ser comunes al total de la población estudiantil de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM, se han analizado los datos obtenidos en 61 cuestionarios contestados por estudiantes que cursaron la carrera durante en semestre 2000-I. Como arriba mencionamos, en ellos los alumnos dan información y puntos de vista sobre los siguientes aspectos:

1) **El nivel de la lengua.** Se pretende conocer si el nivel de dominio de la lengua es un rasgo que influye de manera destacada en la elaboración de ensayos de análisis literario. Para ello, se han considerado los siguientes elementos:

- ◆ **los años y el lugar de estudio del inglés.** Cabe señalar que uno de los prerrequisitos de ingreso a la carrera de Letras Inglesas es poseer un nivel de lengua equivalente a tres años de idioma en un ciclo de estudios de bachillerato (ver Guía de carreras/UNAM- 2001). Es de suponer que, al cumplir con un requisito establecido por la misma institución, o incluso superarlo, los alumnos cuentan con el nivel de lengua suficiente para realizar de manera óptima las tareas que sus estudios requieran.
- ◆ **el grado de familiaridad con la lectura y escritura en inglés.** Es importante saber si los alumnos han tenido contacto, previo a la carrera, con el discurso escrito en lengua inglesa, es decir, si han leído textos en inglés y/o los han escrito. Una lectura cuidadosa y analítica permite al lector familiarizarse con el discurso escrito. Este hecho beneficia al estudiante pues le permite conocer las diferentes características que forman el discurso. Si la lectura no es una actividad que se ha realizado con regularidad, esto se reflejaría de manera negativa en la elaboración del texto.
- ◆ **la influencia del nivel de lengua en el proceso de escritura.** Para ello se analiza si los alumnos mismos consideran la lengua como un elemento importante dentro del proceso y si los aspectos lingüísticos son un problema para ellos. Si esto último sucede, se puede decir que la preocupación por la lengua, es decir, por la corrección lingüística, es un elemento que llega a influir en el proceso.

2) **El escritor.** En este punto se busca conocer:

- ◆ cuál es el proceso de escritura seguido por la mayoría de los estudiantes, para reconocer si hay algo en él (por ejemplo, una falta de planeación, organización o relectura) que pueda influir negativamente en el texto.
- ◆ cuáles son las habilidades que los estudiantes consideran importantes y cuáles son para ellos difíciles al elaborar un ensayo y,
- ◆ cuáles son las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Es decir, si para ellos leer y escribir han sido actividades cotidianas a nivel escolar y personal. Si esto se da, es posible que el alumno llegue a la carrera habiendo adquirido, en cierto grado, la habilidad de la escritura a través de la lectura y de la misma escritura (tanto por cantidad como calidad). Si, por el contrario, esto no sucede, cabe la posibilidad de que los estudiantes lleguen a la carrera sin saber elaborar un texto académico.

3) **El grado de familiaridad con el género del ensayo.** Se busca aquí explorar si el alumno conoce lo que es un ensayo de análisis literario y si está consciente de las características que la comunidad académica espera encontrar en él. Si no es así, el estudiante cuenta con el problema de tener que “adivinar” qué es lo que se espera de él.

RESULTADOS

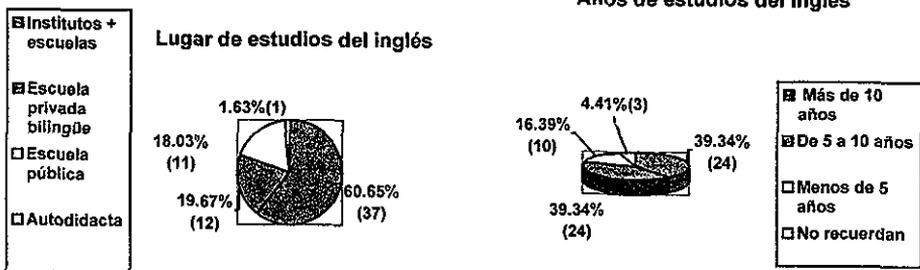
3.1.1. La influencia de la segunda lengua dentro de la problemática en la escritura de ensayos: perfil general

Como mencionamos, para abordar la influencia de la lengua en la problemática de la escritura, se tomaron en cuenta tres elementos:

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

- 1) los años y el nivel de estudios de la lengua,
- 2) la familiaridad de los estudiantes con la lectura y la escritura en inglés y
- 3) su percepción en cuanto a la importancia y la dificultad de las cuestiones lingüísticas.

Con el fin de analizar el primer elemento se elaboraron las siguientes preguntas: “¿dónde has estudiado inglés?” y “¿cuánto tiempo llevas estudiando inglés?” (ver anexo 2). Se obtuvieron las siguientes respuestas (número de alumnos entre paréntesis)



Como se puede observar, al menos un 78.68% de los alumnos tiene un nivel de estudios superior a los tres años que se estipulan como requisito de entrada. Es también una mayoría (60.65%) la que ha estudiado la lengua en institutos tales como el Anglo-mexicano, Harmon Hall o Interlingua, además de en su escuela. Esto nos muestra que los estudiantes de la carrera cumplen ampliamente con el requisito de entrada, e incluso lo superan, pues han estudiado inglés por más tiempo y en más lugares de los que se pide en un principio. Por esta razón, es de suponer que el nivel de lengua no representa un problema muy importante. Sin embargo, cabe mencionar que existe la posibilidad de que el requisito de entrada (tres años de idioma en el bachillerato) sea un tanto irreal y que el nivel de inglés que se requiere en la carrera sea

muy superior al nivel que formalmente se pide.

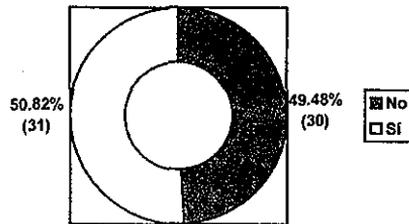
Ahora bien, hay que señalar que el aspirante a ingresar a la carrera debe presentar un examen de inglés. Este examen funciona a la vez como examen de admisión y examen de colocación pues sitúa al alumno admitido en uno de los siete niveles de la lengua que forman parte del plan de estudios. Dichos niveles inician con el llamado “inglés prefacultativo” que es una especie de curso remedial para dar al alumno los conocimientos mínimos necesarios para enfrentar la carrera. A éste, siguen seis niveles más de enseñanza de inglés. Un alumno, para poder iniciar el estudio de las materias llamadas “historias literarias” (que conllevan la redacción de ensayos), debe cursar el tercer nivel de la lengua como mínimo. Es difícil determinar qué nivel real de manejo de la lengua se requiere en cada uno. Los objetivos para estos cursos están planteados en términos muy generales como, por ejemplo, “acercar al alumno a la naturaleza de la lengua inglesa para desarrollar en él un conocimiento de la estructura y funciones de la misma” o bien “lograr que el alumno tenga un nivel avanzado de suficiencia en las cuatro habilidades lingüísticas” (Rébora, 1989).

Es interesante hacer notar que, aún si una mayoría de alumnos ha estudiado la lengua por más de cinco años, muchos de ellos tienen que cursar los niveles de inglés que el plan de estudios establece. Esto señala que, en realidad, el nivel de dominio de la lengua que se pide de entrada no corresponde a las necesidades reales de los alumnos y, por lo mismo, un estudiante que llegue a la carrera con un nivel equivalente a tres años de estudio de inglés tendrá problemas lingüísticos que interfieran en sus procesos de lectura y escritura.

El segundo elemento a considerar como parte de la influencia de la lengua dentro de la problemática de la escritura es más específico pues se refiere al grado de familiaridad de los estudiantes con el discurso escrito en inglés. Para ello se elaboraron

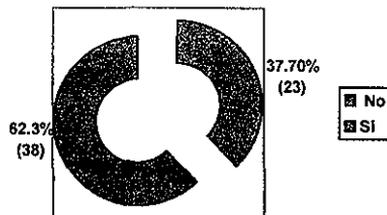
tres preguntas: "¿habías escrito textos en inglés antes de comenzar la carrera?", "si la respuesta anterior fue sí ¿dónde y que tipo de textos?" y "¿Leías textos en inglés? si es así ¿de qué tipo?" (ver anexo 2). Los resultados fueron los siguientes:

**¿Habías escrito textos en inglés antes de entrar a la carrera?
Si es así, ¿qué tipo de textos?**



De los 31 estudiantes que contestaron "sí", 12 mencionan haber escrito composiciones de temas comunes, 4 dicen haber escrito textos de tipo literario y 5 textos de otro tipo (resúmenes, descripciones)

¿Leías textos en inglés? Si es así, ¿de qué tipo?



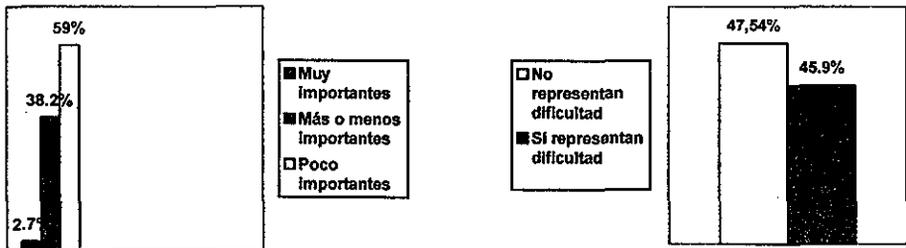
De los 38 estudiantes que respondieron "sí", 20 habían leído antes textos de tipo literario y 18 textos de otro tipo (artículos de revista y libros de texto)

A pesar de que los alumnos han estudiado la lengua por más tiempo del que inicialmente se requiere, hay que señalar que un número importante de ellos (37.7%)

no está familiarizado con la lectura en inglés y un número más importante aún (49.4%) no tiene experiencia en la escritura en inglés. Este es un rasgo sobresaliente porque la falta de experiencia se traduce en una falta de conocimiento y familiaridad con el discurso escrito, sobre todo de tipo literario. Esto provoca que los alumnos de la carrera entren con una deficiencia inicial en cuanto a sus prácticas de lectura y escritura en L2. Si consideramos, además, que sólo 20 (35%) de los 61 alumnos habían leído antes textos de tipo literario y que 17 (54%) de los 31 que han escrito, han redactado composiciones “de temas comunes” o resúmenes y descripciones, podemos señalar que una gran mayoría de ellos entra a la carrera sin contar con la capacitación necesaria para realizar las dos tareas fundamentales que en ella se exigen: el análisis de obras literarias y la redacción de textos académicos en lengua inglesa.

Para abordar el último punto relacionado con el papel de la lengua, es decir, la percepción de la importancia y la dificultad de las cuestiones lingüísticas para los estudiantes, se tomaron las respuestas a las preguntas 24 y 25 (ver anexo 2). En la pregunta 24, se dio una lista de habilidades que intervienen en el proceso de escritura. Entre ellas, se incluyeron tres relacionadas con aspectos de corrección lingüística: no tener errores de gramática, no tener errores de ortografía y puntuación y contar con un vocabulario extenso. Se solicitó a los alumnos que numeraran estas doce habilidades según su importancia en la redacción de ensayos (siendo el uno la más importante y el doce la menos importante). Ahora, para realizar el análisis de estos datos, se consideró a las habilidades colocadas entre el primer y cuarto lugar como muy importantes, las que se ubicaban entre el quinto y el octavo como más o menos importantes y las restantes como las menos importantes. En la pregunta 25, se pidió siguieran el mismo proceso clasificando las habilidades en cuanto a su dificultad. Los resultados se dieron de la siguiente manera:

La importancia y la dificultad de cuestiones lingüísticas (i.e., gramática, ortografía, puntuación y vocabulario) en la elaboración de ensayos de acuerdo con los alumnos.



Dificultades con el vocabulario – 31.14%
 Dificultades con la gramática – 19.67%
 Dificultades con la ortografía y puntuación - 16.39%

Esto nos deja ver que los alumnos, de manera consciente, no le dan tanta importancia a las cuestiones lingüísticas puesto que, al establecer una comparación con otras habilidades, como planear, organizar, desarrollar argumentos o contar con un esquema, la corrección lingüística ocupa un lugar poco preponderante. Sin embargo, hay que recordar que estas respuestas están basadas en opiniones, creencias y valores de los individuos y que, dentro de éstas, están incluidas opiniones formadas por experiencias pasadas dentro de su sociedad (ver Riley, 1996). Por ello, es difícil distinguir si la idea de que las cuestiones lingüísticas son poco importantes es una opinión realmente personal, o una idea formada en ellos a raíz de lo que han escuchado en, por ejemplo, cursos de redacción. Esto es, por ahora, algo imposible de determinar.

El hecho de que un número mayor de alumnos (47.5%) señale que estas cuestiones representan una dificultad hace pensar que, para una gran parte de ellos, la

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

lengua, al ser difícil, es efectivamente un problema. Esto se podría traducir en dos hechos sobresalientes. Uno es que, si para los alumnos la lengua representa una dificultad, éstos dediquen un mayor tiempo y una mayor energía mental a escribir sin errores de lengua en detrimento de su proceso (es decir, que presten más atención a escribir “correctamente” que a la elaboración del discurso). Otro es que, al no considerar a la corrección lingüística como algo importante, no le presten atención. En su caso más extremo, una falta total de atención hacia aspectos lingüísticos podría ocasionar problemas de comprensión. Para saber con más precisión cuál de estos hechos se da con mayor frecuencia, resultaría importante ver cómo la lengua efectivamente interfiere en los textos mismos.

En resumen, podemos decir que hay básicamente dos rasgos que sobresalen relacionados con la influencia de la lengua dentro de la problemática en la escritura de ensayos:

1. Un número importante de alumnos no está lo suficientemente familiarizado con las prácticas de lectura y escritura en L2 y,
2. Un número importante de alumnos considera que las cuestiones lingüísticas -es decir, la gramática, la ortografía, la puntuación y el vocabulario- no son importantes y, sin embargo, son una dificultad para ellos al momento de escribir.

El detectar estos rasgos contribuye a su vez a un entendimiento mayor de la problemática de la escritura puesto que nos hace ver que los alumnos, por una parte, carecen de una familiaridad con los elementos que forman el discurso escrito en inglés y, por otra, corren el riesgo de, o bien concentrar una buena parte de su proceso de escritura en escribir sin errores de gramática u ortografía en detrimento de la elaboración de su discurso o bien no atender lo suficiente estos aspectos.

3.1.2. La influencia del escritor en la escritura de ensayos: perfil general

Para ver como el escritor interviene dentro de la problemática de la escritura se tomaron tres elementos:

- 1) el proceso de escritura que sigue,
- 2) la importancia que le da a determinadas habilidades y
- 3) sus prácticas de lectura y escritura.

El proceso de escritura seguido por los estudiantes de la carrera de Letras Inglesas fue considerado en la elaboración de las preguntas 26, 27, 28 y 29 (ver anexo 2). Como recordaremos, se dice que un buen escritor pasa por una serie de etapas (o estrategias) en su proceso de escritura: pre-escribir, planear, hacer borradores, hacer pausas, releer, revisar, editar, compartir el texto con otros lectores (lectura externa). Estas etapas son muy importantes pues ayudan al escritor a construir su discurso teniendo en mente al lector.

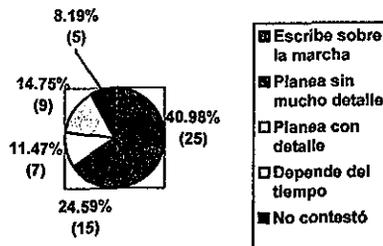
En la primera pregunta relacionada con el tema, se pidió a los estudiantes que mencionaran los pasos que ellos siguen al escribir un ensayo. Los resultados fueron los siguientes:

Pasos seguidos en la escritura de ensayos	
<u>Pasos</u>	<u>Porcentaje de alumnos que lo mencionaron</u>
Preescritura	
-elegir un tema	88.52% (54 estudiantes)
-realizar búsqueda bibliográfica	57.37% (35 estudiantes)
-generar ideas	21.31% (13 estudiantes)
Planeación (ver también cuadro A)	
-hacer un esquema	27.86% (17 estudiantes)
-organizar la información	24.59% (15 estudiantes)
Hacer borradores	9.83% (6 estudiantes)
Releer (ver también cuadro B)	0%
Revisar al final (ver cuadro C)	1.58% (1 estudiante)
Editar	0%
Compartir el texto con otros lectores (ver cuadro D)	0%
No contestó	11.47% (7 estudiantes)
Respuesta tipo " sólo me siento y escribo"	13.11% (8 estudiantes)

Fue ésta una pregunta abierta en la que los alumnos podían referirse a los pasos que ellos quisieran. La mayoría de ellos coincidió en mencionar sólo dos: la elección del tema y la búsqueda bibliográfica. Elementos de la planeación son sólo mencionados por un 26.22% de los sujetos mientras que otros pasos, como la relectura, la edición y la lectura externa del texto no forman parte, al parecer, de los pasos que siguen normalmente. Ahora bien, puede ser que la mayoría haya sólo mencionado los primeros pasos que realizan y que los demás, aunque sí los lleven a cabo, no los hayan mencionado por razones externas como tiempo o cansancio. Para comprobar este hecho, se elaboraron las preguntas 27, 28 y 29, en las que se busca obtener información específica sobre cuatro de los pasos arriba mencionados: la planeación, la relectura, la revisión final y la lectura externa.

Los resultados se pueden observar en los siguientes cuadros:

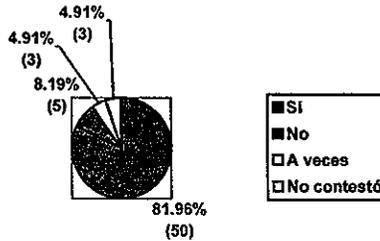
A. ¿Planeas con detalle lo que vas a escribir antes de hacerlo o escribes “sobre la marcha”?



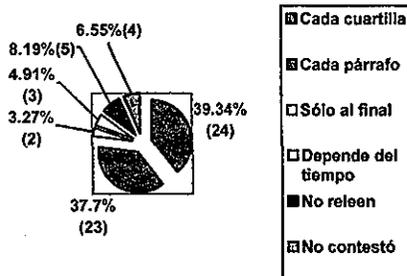
TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

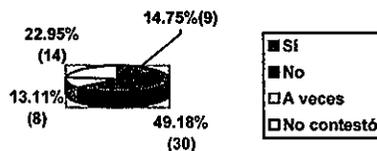
B. ¿Con qué frecuencia lees tu ensayo mientras lo estas escribiendo?



C. ¿Acostumbras releer tu ensayo al final?



D. ¿Das el ensayo a tus compañeros para que lo lean antes de entregarlo?



Como se puede observar, al preguntar a los alumnos específicamente sobre estos pasos –sobre todo la relectura- la mayoría dice realizarlos a pesar de que en la pregunta abierta no los mencionan. Esto se puede deber a dos causas: o bien los alumnos realmente lo hacen y no lo mencionaron en la pregunta abierta por distintas causas, o sólo dicen hacerlo al ser cuestionados directamente porque, en ocasiones anteriores, les han dicho que deben hacerlo.

En relación con el proceso de escritura que siguen los alumnos de la carrera de Letras Inglesas, hay que destacar, entonces, tres rasgos sobresalientes:

1. Un número importante de alumnos (33=55.43%) no planea sus ensayos antes de escribirlos (de ellos, 11.47% lo hace “dependiendo del tiempo”)
2. La relectura y revisión no son un problema sobresaliente pues una mayoría de alumnos (47=77.04%) relee constantemente su texto al ir escribiendo y acostumbra revisarlo al final (50=81.96%). Hay que recordar que ésta fue la respuesta dada a preguntas directas. Cabe la posibilidad de que esto no se dé realmente pues ningún alumno lo menciona como parte de su proceso de manera abierta.
3. Entre los alumnos, no existe la costumbre de compartir el texto con sus mismos compañeros. Esto se puede deber a varios factores. Unos alumnos, por ejemplo, mencionan que no lo hacen “por falta de tiempo” mientras que otros dicen no querer que sus compañeros les “copien las ideas”. Las razones, por supuesto, podrían ser otras pero el no compartir el texto con otros lectores puede ocasionar que el estudiante, al no conocer la reacción de un posible lector a su texto, no sepa adecuarlo a él.

Al haber una falta de planeación, de borradores y de lectura externa, el proceso del escritor resulta ser un factor que influye en la problemática de la escritura de ensayos

pues un número importante de alumnos no cuenta con ciertos elementos que facilitan su labor y se traducen en textos de calidad. Ahora bien, en este mismo proceso, se refleja la existencia de ciertas habilidades que el escritor posee, o debería poseer, para escribir un buen texto. En los cuestionarios a los que aquí nos referimos, consideramos doce habilidades. Algunas de ellas se relacionan directamente con el proceso, por ejemplo, organizar el contenido, planear el contenido, contar con un esquema. Otras tienen que ver con la investigación bibliográfica (utilizar muchas citas, usar muchos libros de apoyo) o con la lengua (mencionadas en el punto anterior, no tener errores de gramática, ortografía, y puntuación, utilizar un vocabulario extenso). Las restantes son habilidades diversas: tener una idea que defender, tener en mente al lector, desarrollar argumentos, analizar y sintetizar.

Como mencionamos anteriormente, se pidió a los estudiantes que numeraran en orden de importancia (del 1 al 12 siendo el 1 la más importante) dichas habilidades. En la pregunta posterior, se les preguntó cuáles de éstas habilidades eran las más difíciles para ellos. Con el fin de poder conocer las habilidades más importantes para el total de la población, se estableció un sistema de puntuación inverso. Es decir, cada vez que una habilidad era considerada la más importante (recibiendo el número 1) se le daban 12 puntos, a la segunda en importancia (número 2) se le daban 11 puntos, a la tercera, diez y así sucesivamente. Los resultados de la suma de los puntajes totales para cada pregunta fueron los siguientes:

En cuanto al orden de importancia

1. tener una idea que defender (395 puntos)
2. planear contenido (388 puntos)
3. desarrollar argumentos que sustenten la idea principal (344 puntos)
contar con un esquema (344 puntos)
4. organizar el contenido (310 puntos)
5. analizar y sintetizar la información (309 puntos)
6. tener en mente al lector (207 puntos)

7. no tener errores de gramática (197 puntos)
8. no tener errores de ortografía y puntuación (171 puntos)
9. usar muchos libros de apoyo (152 puntos)
10. utilizar un vocabulario extenso (118 puntos)
11. utilizar muchas citas (71 puntos)

Es importante mencionar algunos aspectos que aquí destacan. Cinco de las seis habilidades más importantes tienen que ver con el proceso de escritura y, entre ellas, las cuestiones de planeación (incluido el esquema y la organización del contenido) están entre los cuatro primeros lugares. Esto quiere decir que, a un nivel consciente, el estudiante conoce la importancia de una planeación y organización anterior a la escritura. Sin embargo, como se demostró en el apartado anterior, una mayoría de alumnos no lo hace a pesar de considerarlo importante.

Otro aspecto interesante es que el tener en mente al lector es una habilidad a la que se le da una importancia media. Sin embargo, y como ya se ha mencionado, es éste un aspecto sumamente importante dentro de la tarea de escritura. Un buen escritor sabe que, a través de su texto, establece una comunicación con el lector y, por ello, lo tiene siempre en mente. Es esta habilidad la que, en última instancia, se traduce en un texto “coherente” y “fácil de leer”. El hecho de que el alumno no dé a esta habilidad una mayor importancia, puede querer decir que sólo es parcialmente consciente de la función comunicativa de su texto. Esto puede deberse a que, como veremos a continuación, según los resultados obtenidos, un número importante de estudiantes no tiene la costumbre de leer. Una falta de contacto con la lectura, sobre todo de una lectura cuidada y responsiva, se traduce en una visión incompleta del texto.

Ahora, en cuanto a las habilidades que más se dificultan a los estudiantes, la variedad de respuestas fue mayor debido a que muchos de ellos mencionaron aspectos diferentes a los anteriores. Sin embargo, varias de estas respuestas están relacionadas

entre sí de modo tal que podemos agruparlas en cinco tipos diferentes de dificultades (presentadas aquí en orden de dificultad según los alumnos):

1. Dificultades con la estructura del ensayo. Dentro de éstas, se incluyen contar con un esquema, seguir el esquema, organizar el contenido.
2. Dificultades con la lengua. Como mencionamos anteriormente, un 45.9% de los alumnos dice tener dificultad con ciertos aspectos lingüísticos como la gramática, la ortografía y/o el vocabulario.
3. Dificultades con la idea principal del ensayo. Entre ellas están “tener una idea que defender”, “decidir un tema”, “tener una idea propia” o bien, “mantener una sola idea” y “no perderse en el contenido”.
4. Dificultades con la investigación y las citas. Al parecer, resulta difícil para el alumno manejar los libros de apoyo y las citas.
5. Dificultades con la extensión del ensayo. La más mencionada es sintetizar la información. Sin embargo también aparece como respuesta frecuente: “cumplir con la extensión que piden”.

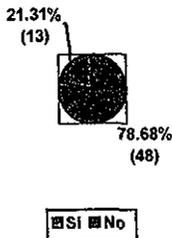
De esta forma, la importancia y dificultad que los alumnos perciben en cuanto a ciertas habilidades nos permite entender de mejor manera su punto de vista. Es posible, por ejemplo, observar la gran importancia que le dan a la elaboración de un esquema y la organización del contenido mientras que, al mismo tiempo, establecen que son éstas sus mayores dificultades. Esto es, a la vez, causa y resultado de una planeación que, aunque saben importante, no realizan. La planeación, el esquema y la organización del contenido son habilidades que dependen de tres aspectos importantes: seleccionar la idea principal del ensayo, argumentar y elegir el contenido relevante. Es decir, para poder planear y organizar un texto argumentativo como es el ensayo de análisis literario, es necesario contar, de antemano, con los elementos que

forman la base de la argumentación y el contenido que se utilizará para apoyarla. La dificultad y falta de planeación, entonces, podría estar relacionada con un problema mayor que sería la falta de un argumento. Es posible que el estudiante no esté familiarizado con la elaboración de una argumentación y, por lo mismo, no sepa cómo relacionar y avanzar cada punto. Por ello mismo, la planeación se le dificulta. Esto se refleja también en las respuestas de los alumnos sobre las dificultades que tienen. Como mencionamos, algunas de éstas tienen que ver precisamente con la selección del tema, la argumentación y la elección del contenido.

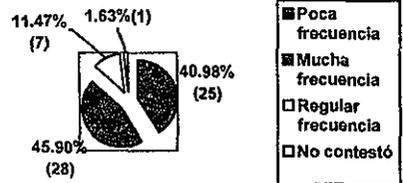
Hemos visto hasta el momento los resultados encontrados con respecto a dos elementos relativos al escritor: su proceso y la importancia y dificultad que para él tienen ciertas habilidades. Sin embargo, éstos están muy relacionados con un tercer elemento: las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, es decir, qué tanto acostumbran leer y escribir y si éstas son prácticas que realizaron en su escuela o en su familia. Como hemos visto, en la adquisición de habilidad de la escritura tiene una gran influencia el tiempo dedicado a lectura y, en un grado menor, a la escritura (ver apartado 1.2.3). Ahora bien, es importante mencionar que el tiempo dedicado a la lectura no es, por sí mismo, un indicador de que la lectura haya sido de calidad. Es decir, para tener una influencia más directa en la escritura, es necesario que la lectura, además de frecuente, sea más detallada y analítica. Sin embargo, es de suponer que si una persona lee frecuentemente cuenta al menos con un gusto por la lectura que lo hace responder a ella de mejor manera.

Aunque es difícil determinar la calidad de lectura que los alumnos hicieron antes de entrar a la carrera, se incluyeron preguntas relacionadas con las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes para conocer si éstas son, al menos, prácticas comunes a la población. En cuanto a la lectura, los resultados fueron:

¿Acostumbran leer en tu casa?



**Antes de entrar a la carrera,
¿con qué frecuencia lees libros?**



Como se puede observar, aunque es una gran mayoría de alumnos la que viene de familias donde la lectura es una costumbre, para un número importante de ellos (32=52.45%) la lectura no ha sido una práctica constante, puesto que se da con poca o regular frecuencia. Ahora bien, cabe señalar que, sea poca o mucha la frecuencia de lectura, un 83.60% de estudiantes (50 de 61) dice haber leído libros de literatura, especialmente cuentos. Es decir, aunque como vimos, una gran parte no ha leído obras literarias en inglés, sí está familiarizada con el tipo de texto que leen en la carrera. Sin embargo, el haber leído textos literarios no necesariamente quiere decir que cuentan con la habilidad de analizarlos.

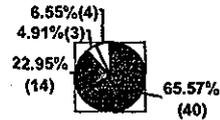
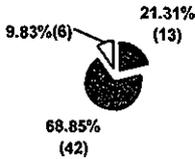
En cuanto a la escritura, se cuestionó a los alumnos sobre cuatro aspectos: la importancia que la escritura tenía en su escuela, la frecuencia con la que escribían, si su familia tiene la costumbre de escribir y si ellos mismos escriben cierto tipo de textos. Estos son los resultados de los primeros dos puntos:

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

¿Qué importancia le daban a la escritura en tu escuela

¿Con qué frecuencia te pedían que escribieras textos?

Mucha importancia Poca importancia
 Ninguna importancia



Rara vez Frecuentemente
 Todos los días Nunca

A los alumnos también se les preguntó qué tipo de texto escribían en la escuela, el más popular es el resumen, seguido por los reportes de libros, los trabajos de investigación y los temas a desarrollar. En cuanto al tercer y cuarto punto, los resultados son:

¿Acostumbran escribir en tu casa?

Sí 34.42% (21 estudiantes)

No 62.29% (38 estudiantes)

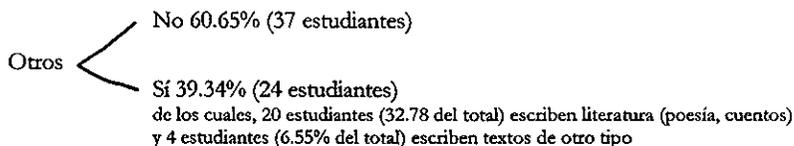
No contestó 3.27% (2 estudiantes)

¿Tienes por costumbre escribir...

Cartas
 Sí 63.93% (39 estudiantes)
 No 34.42% (21 estudiantes)

Diarios
 Sí 34.42% (21 estudiantes)
 No 63.93% (39 estudiantes)

E-mails
 Sí 59.01% (36 estudiantes)
 No 40.98% (25 estudiantes)



Ahora bien, se puede ver que la mayoría de los alumnos proviene de escuelas y familias donde la escritura no es una práctica común. Por lo mismo, si bien hay un número importante de alumnos (23=39.34%) que escriben poemas, cartas o pensamientos, la mayoría de ellos no tiene por costumbre escribir otro tipo de texto que no sea cartas. Es interesante notar cómo, a pesar de que el estudiante tiene la costumbre de escribir textos donde la comunicación con el lector es más directa (como cartas o e-mails), la idea de tener en mente al lector no forma parte, como antes se vio, de sus prioridades al escribir ensayos. Esto puede indicar que, para ellos, el ensayo no tiene como primer objetivo el comunicar opiniones e ideas sino, tal vez, cumplir con un trámite estipulado. La poca práctica de lectura y escritura que los alumnos de la carrera poseen es, entonces, un elemento que influye de manera importante en la problemática pues, al no contar con ella, el proceso de adquisición se dilata y dificulta.

En resumen podemos ver entonces que son cuatro los rasgos más sobresalientes relacionados con el escritor y que se ven reflejados en la problemática total:

1. Los alumnos de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM tienen un conocimiento consciente del tipo de proceso que facilita la escritura, sin embargo, en la práctica, no lo llevan a cabo. Es decir, hay una diferencia entre lo que los alumnos piensan – o saben- que deben hacer y lo que realmente hacen. Esto se ve en el hecho de que un gran número de ellos no realiza una planeación óptima de su texto, no acostumbra darlo a leer a terceras personas y, en menor grado, no relee con sufi-

ciente frecuencia lo cual, en última instancia, se traduce en textos donde el lector no es tomado en cuenta.

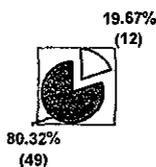
2. Esto último se ve también en la importancia media que el alumno le da a tener en mente al lector. Es para él más importante el contar con una planeación y una idea que el lector mismo. Son estas mismas habilidades también las que más se les dificultan (y tal vez por lo mismo no las hacen, como vimos en el punto anterior).
3. El tener una idea principal y cumplir con la extensión requerida son también dificultades que se reflejan en los ensayos, provocando una diversidad de problemas tales como falta de organización, falta de integración en los párrafos, falta de una argumentación clara, ausencia de una idea principal, falta de relevancia en la información, etc.
4. Un gran número de alumnos llega a la carrera con una deficiencia en las prácticas de lectura y, sobre todo, de escritura. Aproximadamente la mitad de ellos no lee de manera frecuente (o no lo hacían antes de entrar a la carrera) y la mayoría no escribe. Esto, a su vez, se traduce en una adquisición deficiente de la habilidad de la escritura pues, como se ha visto, la frecuencia y el tipo de lectura y escritura contribuyen favorablemente al desarrollo de la habilidad de escribir.

Se ha visto también, en el punto anterior, cómo el nivel de la lengua que los estudiantes poseen llega a influir en el proceso de escritura pues un número importante de alumnos, al no tener la costumbre de leer y escribir en inglés, no cuenta con la familiaridad suficiente con el discurso escrito en ese idioma. Por otra parte, ciertos aspectos lingüísticos como la gramática o la ortografía son, para ellos, una dificultad ocasionada, probablemente, por un nivel de dominio de la lengua más bajo del que la carrera exige en realidad. Ahora veremos lo que sería el tercer aspecto que influye en la problemática: la familiaridad con el género del ensayo de análisis literario.

3.1.3 El grado de familiaridad con el género del ensayo: perfil general

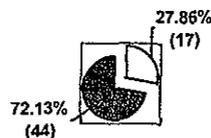
Con esto, se busca conocer si el alumno sabe lo que es un ensayo de análisis literario y si está consciente de las características que la comunidad académica espera encontrar en él. Si no es así, el estudiante cuenta con el problema de tener que “adivinar” qué es lo que se espera de él. Para ello se ha recurrido en primer lugar a saber si, antes de entrar a la carrera, el estudiante ya conocía lo que era un ensayo por haber leído y escrito textos de este tipo con anterioridad. Como los resultados siguientes demuestran, esto no es así para una mayoría de ellos:

¿Leías ensayos antes de entrar a la carrera?



Si no

¿Habías escrito ensayos antes de entrar a la carrera?



Si No

Del 70% al 80% de los estudiantes de la carrera no habían antes leído o escrito ensayos lo cual quiere decir que, al entrar a ella, se ven enfrentados a la tarea de escribir textos pertenecientes a un género con el cual no están familiarizados pues nunca antes lo han practicado, es decir, no cuentan con el esquema mental de lo que es un ensayo y, más específicamente, de un ensayo de análisis literario como el que la carrera pide. Este hecho se refleja también en la pregunta 18 del cuestionario: “para ti, ¿qué es un ensayo?”. Las respuestas se clasificaron a partir de un análisis de palabras clave de modo tal que se identificaron las siguientes categorías:

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Tipo de respuesta (Es un texto donde...)	Número de alumnos
- Se da una opinión sobre un tema	16 (26.22%)
- Se expone/desarrolla un tema	11 (18.03%)
- Se da una argumentación	9 (14.75%)
- Se analiza un tema	9 (14.75%)
- Se hace una crítica sobre un tema	9 (14.75%)
- Se realiza una investigación	8 (13.11%)
- Se expresan ideas personales sobre un libro	7 (11.47%)
- Se da una hipótesis	7 (11.47%)
- Se hace una reflexión sobre una obra	3 (4.91%)
- Se da información	1 (1.63%)

La respuesta es reflejo de lo que, para cada alumno, es la función comunicativa primordial de un ensayo. Éste tendría entonces, según los estudiantes cinco funciones: opinar, exponer un tema, argumentar, analizar y criticar. Si bien estas respuestas no se excluyen unas a otras, es interesante ver que no hay un consenso claro sobre cuál de ellas es la función básica del ensayo. Esto mismo sucede en la pregunta 21 cuando se pide a los alumnos responder a “¿qué tipo de ensayo esperan los profesores de la carrera?”. En este punto la variedad de respuestas prácticamente se triplica. Lo más sobresaliente es que, en esta pregunta, es todavía más difícil notar un acuerdo entre alumnos, lo que es más, en algunas ocasiones se dan aparentes contradicciones. Hay, por ejemplo, quienes dicen que los profesores esperan ensayos “muy elaborados” mientras que otros hablan de ensayos “sencillos” o “concisos”. El total de respuestas fue el siguiente:

Tipo de ensayo que lo profesores esperan	Número de alumnos
- Con buen apoyo bibliográfico y citas	14 (22.95%)
- Crítico	13 (21.31%)
- Analítico	7 (11.47%)

- Académico	7 (11.47%)
- No lo sé	6 (9.83%)
- Estructurado	6 (9.83%)
- Coherente	6 (9.83%)
- Con buen nivel de inglés	6 (9.83%)
- Depende del profesor	5 (8.19%)
- Claro	5 (8.19%)
- Personal	4 (6.55%)
- Conciso	4 (6.55%)
- Literario	4 (6.55%)
- Con una opinión fundamentada	2 (3.27%)
- Que coincida con la opinión de los profesores	2 (3.27%)
- Original	2 (3.27%)
- Que tenga una sola idea	2 (3.27%)
- Que tenga una investigación	2 (3.27%)
- Que esté argumentado	2 (3.27%)
- Elaborado	1 (1.63%)
- Creativo	1 (1.63%)
- Objetivo	1 (1.63%)
- Formal	1 (1.63%)
- Interpretativo	1 (1.63%)
- Sencillo	1 (1.63%)
- Especializado	1 (1.63%)
- Técnico	1 (1.63%)
- Profesional	1 (1.63%)
- Muy bueno	1 (1.63%)

Los alumnos, entonces, tienen opiniones diferentes – y no muy precisas- sobre el tipo de ensayo que los profesores esperan. Es interesante observar, por ejemplo, cómo en la pregunta anterior, un 26% menciona que el ensayo consiste en “dar una opinión” y sin embargo sólo 3% menciona este punto como algo que los profesores esperan. Lo mismo ocurre con la argumentación (14% la incluye dentro de la definición personal y

3% dentro de las características esperadas). Esto puede deberse a dos razones, o bien no hay realmente un consenso dentro de la comunidad sobre la función principal de un ensayo (y es algo que depende del profesor, como menciona un 8% de los alumnos) o esta información, por alguna razón, no llega a ser transmitida a los alumnos. Esto dificulta definitivamente la tarea de escribir pues, al no conocer el alumno a ciencia cierta lo que se espera de él, es muy difícil que logre llevarlo a cabo con facilidad. Como vimos en el punto 1.3, es muy importante, dentro de una comunidad discursiva, que quienes pertenecen, y quienes aspiran a pertenecer a ella, compartan un conocimiento sobre las características del género que dicha comunidad utiliza. Esta situación se complica si se considera que la mayoría de los estudiantes llegan a la carrera sin haber leído o escrito ensayos antes.¹

En esta primera parte, entonces, hemos podido conocer algunos de los problemas que son compartidos por una mayoría de estudiantes de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM. A partir de las respuestas dadas a los cuestionarios, es posible llegar a detectar ciertos rasgos sobresalientes dentro de una problemática común. Se ha visto así que un número importante de alumnos (si no es que la mayoría):

- Llega a la carrera con un conocimiento de la lengua inglesa superior a los tres años que se piden como requisito de ingreso.
- A pesar de lo anterior, no está muy familiarizado con el discurso escrito en inglés pues no cuenta con una costumbre de leer y/o escribir en la lengua.
- Considera, por una parte, que las cuestiones lingüísticas —es decir, la gramática, la ortografía, la puntuación y el vocabulario— no son muy importantes al momento de escribir, sin embargo, por otra, las considera una dificultad. Esto se puede traducir

¹ Cabe también la posibilidad de que, al ser una pregunta abierta, no se haya podido detectar de una manera más fina hasta qué punto el reconocimiento del género representa un problema.

en una preocupación excesiva, o bien en una negligencia, hacia la corrección lingüística durante el proceso de la elaboración discursiva.

- No tiene una costumbre de planear con detalle los ensayos que escribe.
- No considera que el tener en mente al lector sea una habilidad muy importante.
- No acostumbra compartir su texto con sus compañeros.
- Tiene dificultades para planear, organizar y seguir un esquema.
- Tiene dificultades para encontrar y mantener una sola idea en su ensayo.
- Llega a la carrera sin costumbre de leer con frecuencia y menos aún de escribir, lo cual significa que la escritura es una habilidad no plenamente adquirida.
- Llega a la carrera sin estar familiarizado con lo que es el género del ensayo.
- Tiene ideas un tanto vagas sobre lo que es un ensayo.
- No está muy familiarizado con las características de los ensayos que los profesores esperan recibir.

Todos estos aspectos contribuyen de manera importante en la problemática de la escritura y forman un perfil que nos permite conocerla y explicarla a partir de los distintos elementos.

SEGUNDA PARTE

El profesor de Letras Inglesas ante el género del ensayo y la problemática de su escritura

Esta segunda parte está dedicada al análisis de los datos obtenidos en los cuestionarios contestados por profesores de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM. En dichos cuestionarios se considera, entre otras cosas, un aspecto importante para la escritura de ensayos dentro del ámbito académico: la definición del género que la

comunidad tiene. El objetivo es conocer, en primer lugar, si efectivamente hay características formales y funcionales en común dentro de la definición de ensayo que los profesores dan para, posteriormente, con base en las respuestas dadas por los alumnos en sus cuestionarios, ver si esta definición es compartida por ellos. Se analizan también los datos obtenidos en relación con su punto de vista sobre la problemática con el fin de tomar en cuenta la percepción de quienes son los lectores principales de los ensayos escritos por los estudiantes: los profesores.

El cuestionario está elaborado de la siguiente manera (ver anexo 1 para mayor detalle):

Primera parte. Información general.

- Materias en las que los alumnos escriben ensayos.
- Número de ensayos que los alumnos escriben por semestre.
- Porcentaje de la calificación final que el/los ensayo/s representa/n.
- Opinión general sobre la calidad de los ensayos escritos por alumnos.

Segunda parte. El ensayo.

- Características más importantes de un buen ensayo
- Funciones discursivas importantes en el ensayo de análisis literario
- Estructura del ensayo

Tercera parte. Punto de vista sobre la problemática.

- Dificultades percibidas en cuanto a funciones discursivas
- La estructura en los ensayos de los alumnos
- Problemas frecuentes en los ensayos de los alumnos.

Este cuestionario fue contestado por ocho profesores que formaban parte de la planta académica de la carrera de Letras Inglesas durante el semestre 2000-I. Se consideró sobre todo a aquellos que imparten las materias de “historias literarias” o “seminarios”, ya que es en éstas en las que el ensayo se convierte en una forma importante de evaluación. Los profesores que intervinieron tienen una experiencia

promedio de ocho años en la carrera (el que menos experiencia tiene, ha impartido clases durante cinco años, el que más, quince años).

RESULTADOS

3.2.1 El ensayo dentro de las materias que forman el plan de estudios: datos generales.

Las materias impartidas por los profesores participantes, como mencionamos, son en su mayoría historias literarias y seminarios. Ahora bien, cinco de ellos han impartido también alguno de los cursos de lengua inglesa y tres han dado, en algún momento, un curso de redacción y composición (materia optativa). Todos mencionan que los alumnos deben escribir ensayos para cada una de éstas. Con ello, la escritura de ensayos se convierte en una tarea presente en la mayoría de las materias que forman el plan de estudios. Esto se debe, tal vez, a que por este medio es posible evaluar el cumplimiento de una de las metas planteadas en el perfil de egreso de la carrera. Es decir, a través de la elaboración de ensayos, el alumno debe entonces mostrar un nivel suficiente de lengua y la capacidad para “interpretar” y “analizar críticamente” una obra literaria (Guía de carreras UNAM-2001).

Este hecho se refleja también en la importancia que el ensayo adquiere en la evaluación formal (esto es, en la calificación otorgada por el profesor). Los alumnos deben elaborar uno o dos ensayos para cada materia y éstos representan, en promedio, un 70% de su calificación final. Para seis de los ocho profesores, el ensayo representa entre un 50% y un 80% de la calificación y para dos profesores el ensayo equivale a un 40%. En este punto es pertinente mencionar que el porcentaje restante de la calificación (entre un 60% y un 20%) está muchas veces dado con base en exámenes elaborados, en su mayoría, con base en preguntas tipo ensayo. Es decir, el alumno

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

responde a una pregunta redactando, al momento del examen, un ensayo corto (una cuartilla aproximadamente) sobre un tema específico

Ahora bien, una de las preguntas incluidas en el cuestionario, se refiere a la calidad que los ensayos de los alumnos tienen en términos generales. Las opiniones se dividieron entre ensayos de una calidad regular (tres profesores) y una buena (dos profesores). Las tres opiniones restantes remarcan el hecho de que la calidad es heterogénea, encontrándose, en un mismo grupo, ensayos buenos, regulares y malos. Si bien esta respuesta no da una imagen clara de la situación real de la calidad de los ensayos (es decir, en qué proporción se dan unos u otros), sí es posible ver que una mayoría de profesores señalan la existencia de ensayos que van de regulares a malos, lo cual es indicativo de que la problemática existe.

3.3.2. El ensayo para los profesores de Letras Inglesas de la UNAM

Con el fin de conocer el tipo de ensayo esperado por los profesores de la carrera de Letras Inglesas, se elaboraron tres preguntas. La primera de ellas fue una pregunta abierta: "Para usted, ¿cuáles son las características más importantes de un buen ensayo?". El objetivo es ver si existe una opinión generalizada sobre los elementos que forman un buen ensayo. Las otras preguntas son más específicas, refiriéndose a las funciones discursivas y a la estructura textual.

La pregunta abierta, como es de esperarse, ocasionó respuestas diversas por parte de los profesores. Sin embargo, hubo cuatro características mencionadas, cada una, por el 50% de los profesores:

- Un buen ensayo debe tener un análisis textual profundo.
- Un buen ensayo debe contar con una argumentación que defienda o apoye una idea propuesta.

- Un buen ensayo debe tener una estructura clara.
- Un buen ensayo debe ser coherente.

Otros elementos mencionados fueron: mostrar una postura crítica (3 profesores=37%), contar con una investigación bibliográfica (2 profesores=25%), expresar una idea específica (2 profesores=25%) y estar redactado correctamente en la lengua que se utilice (1 profesor=12%).

Cabe señalar que, aunque los primeros cuatro puntos fueron aquellos señalados con mayor frecuencia, cada uno fue mencionado por sólo cuatro de los ocho profesores cuestionados. No fue posible encontrar un elemento que fuera común a las ocho respuestas. Esto no necesariamente quiere decir que no haya un acuerdo sobre las características comunes del ensayo, pero sí indica que la valoración que cada profesor da a determinado aspecto (el análisis, la argumentación, la crítica, la investigación bibliográfica) no es del todo compartida por el resto lo cual, a su vez, podría reflejarse en un énfasis diferente en el tipo de instrucciones dado por cada profesor para la redacción de un ensayo en su materia y esto, evidentemente, podría ocasionar confusión entre los estudiantes.

Así, por ejemplo, podría darse el hecho de que algunos profesores, al momento de mencionar el tipo de ensayo que esperan, pongan especial atención a la cuestión de la estructura, mientras que otros a la coherencia y otros más al análisis. Este hecho podría explicar los comentarios hechos por algunos alumnos acerca de que cada profesor “quiere algo diferente”. Podría entonces resultar especialmente importante establecer, desde un principio de la carrera, las características esperadas por la comunidad académica, para lo cual habría que definir claramente lineamientos comunes basados en un acuerdo previo sobre el énfasis dado a cada aspecto.

Por otra parte, con el fin de conocer el tipo de función discursiva que los profesores esperan encontrar en los ensayos escritos por los alumnos, se les dio una

lista de doce funciones diferentes: describir, dar información, clasificar, ejemplificar, interpretar, argumentar, comparar/contrastar, opinar, dar una crítica, analizar, sintetizar, mostrar causa/efecto. Esta lista se elaboró con base en la clasificación hecha por Jordan (1997) sobre las funciones discursivas más frecuentes dentro de la escritura académica. Se pidió entonces a los profesores que numeran del 1 al 12 las funciones más importantes de un ensayo (siendo el 1 la más importante, el 12 la menos). Para poder analizar los datos vertidos en esta pregunta, se dio una puntuación inversa a la dada por los profesores, es decir, cada vez que una función determinada recibía el número uno (siendo entonces la de mayor importancia) se le daban doce puntos, a la número dos, once, a la tres, diez y así sucesivamente. De este modo, las funciones más importantes, por orden de puntuación fueron:

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. analizar (88 puntos) | 7. ejemplificar (46 puntos) |
| 2. argumentar (86 puntos) | 8. sintetizar (40 puntos) |
| 3. dar una crítica (78 puntos) | 9. mostrar causa/efecto (37 puntos) |
| 4. opinar (66 puntos) | 10. describir (30 puntos) |
| 5. interpretar (54 puntos) | 11. dar información (26 puntos) |
| 6. comparar/contrastar (51 puntos) | 12. clasificar (22 puntos) |

Todos los profesores que formaron parte de este estudio estuvieron de acuerdo en colocar, en los primeros cuatro lugares de importancia, tres funciones: analizar, argumentar y dar una crítica (dos de ellas consistentes con las características más comunes mencionadas en la pregunta abierta anterior). Con esto se puede ver que hay una coincidencia en cuanto a las funciones más básicas en un ensayo. Sin embargo, en lo referente a las demás, dicho acuerdo no es tan evidente. Funciones tales como opinar, interpretar, sintetizar, recibieron puntuaciones un tanto contradictorias pues lo

mismo hay profesores que las colocan en los últimos lugares de importancia, como quienes las colocan dentro de las primeras cuatro.

Por otra parte, parece haber también una coincidencia de opiniones en referencia a lo que no es un ensayo. De esta forma, para los profesores de esta comunidad, el ensayo no es un texto donde se dé o clasifique información (funciones preponderantes en otro tipo de textos como el reporte de datos o la monografía). Hasta cierto punto, entonces, sí hay un consenso dentro de la comunidad sobre las funciones principales de un ensayo, lo cual quiere decir que, en cuanto al conocimiento del género se refiere, el problema principal no está del todo provocado por una falta de definición común sino por el tipo de información que los alumnos reciben.

En la primera parte de este capítulo, al analizar los datos obtenidos en los cuestionarios de los alumnos, se vio que, al preguntarles lo que para ellos es un ensayo, sólo el 14.75% de los alumnos mencionó la argumentación, el análisis o la crítica como función existente en el tipo de texto que la carrera requiere. Del mismo modo, el 21% habló de un ensayo crítico, el 11% de uno analítico y el 3% de uno argumentativo como parte de las expectativas de los profesores (ver página 74). Esto demuestra claramente que, si bien los profesores concuerdan en cuáles son las funciones más importantes de un ensayo, por alguna razón esta información no es compartida por los alumnos. La mayor parte de ellos no tiene establecido, de manera tan clara como los profesores, cuál es la función discursiva de un ensayo. Es decir, un número importante de alumnos no está consciente de la razón (argumentar, analizar, criticar) por la cual el escritor elige el ensayo como medio de expresión. Esto, evidentemente, dificulta la redacción pues la escritura se da sin un propósito comunicativo establecido con claridad.

Con el fin de saber si el ensayo que los profesores esperan recibir cuenta con una estructura definida, se les hizo esta pregunta directamente y se pidió que, en caso de responder afirmativamente, especificaran cuál era ésta. La totalidad de las respuestas indican que, en efecto, el ensayo que ellos esperan debe tener una estructura definida. Al describirla, todos mencionaron la forma básica de introducción-desarrollo-conclusión. Ahora bien, varios profesores abundaron sobre lo que esperan encontrar en algunas de estas partes de la siguiente manera:

* **sobre la introducción:** tres profesores (37%) mencionan que esperan encontrar “una hipótesis delimitada”, la presentación “explícita del argumento” o bien “el anuncio del tema y la forma de abordarlo”.

* **sobre el desarrollo:** cuatro profesores (50%) esperan encontrar ahí la argumentación (la defensa de las ideas propuestas) o bien el análisis. Tres más (37%) establecieron que el desarrollo debía contar con citas y referencias bibliográficas.

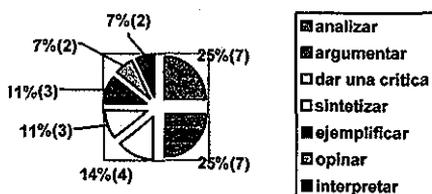
Como se puede observar, el tipo de ensayo que se maneja dentro de la comunidad académica de la carrera de Letras Inglesas tiene las características del ensayo “formal” que, como en algún momento mencionamos (ver apartado 1.5), es parte de la tradición anglosajona iniciada por John Milton y cuyas características principales son: estar centrado en una idea principal que defender por medio de una argumentación y contar con una estructura de introducción-desarrollo-conclusión. Los profesores de la carrera, que forman la comunidad de lectores a quienes los ensayos escritos por los alumnos van dirigidos, tienen clara la función primordial del ensayo (la argumentación, junto con el análisis y la crítica) y su estructura. Entonces, como dijimos, la problemática estaría explicada, no tanto por una falta de consenso dentro de la comunidad, sino por una posible falla al momento de compartir esta información con los estudiantes. Para comprobar esto, hemos también considerado el punto de

vista de los profesores sobre cuáles son los problemas de escritura más frecuentes entre los estudiantes de Letras Inglesas.

3.3.3 La problemática en la escritura de ensayos según los profesores de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM.

Para conocer la opinión de los profesores-lectores sobre los principales problemas en los ensayos escritos por los estudiantes, se elaboraron tres preguntas: la primera de ellas se refiere a las dificultades percibidas en cuanto a las funciones discursivas que el ensayo posee, la segunda se centra en la existencia, o no, de una estructura definida en los ensayos de los alumnos y la tercera evalúa problemas que son consecuencia más, o menos, directa de un proceso de escritura no óptimo o de habilidades no completamente desarrolladas.

Después de mencionar las funciones discursivas más importantes en un ensayo (ver punto anterior), se pidió a los profesores que mencionaran cuáles de ellas representan un mayor problema para los alumnos. Los resultados fueron los siguientes:



Como se puede observar, siete de los ocho profesores mencionaron dos funciones: analizar y argumentar. Según se vio en el punto anterior, éstas son dos de las tres funciones que, para los mismos profesores, forman la base funcional del ensayo. Las

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

respuestas apuntan hacia un problema evidente que radica en el hecho de que el tipo de ensayo que se maneja dentro de la carrera de Letras Inglesas se basa en el análisis y argumentación pero los estudiantes no saben cómo realizar estas dos actividades óptimamente.

Esto es consecuencia directa de la falta de una formación analítica –y argumentativa– dentro de la educación básica y superior. Como vimos en la primera parte de este capítulo, las escuelas –tanto públicas como privadas– ponen poca atención en la escritura y el tipo de textos que en ellas se llega a escribir (básicamente resúmenes) no necesariamente requiere de un análisis y menos aún de una argumentación por parte de los estudiantes. La importancia que estas funciones adquieren al momento de escribir ensayos se refleja claramente en un comentario realizado por uno de los profesores participantes. En este punto es necesario mencionar que, a partir del tercer año de la carrera, el estudiante puede optar por seguir una de tres especialidades distintas: didáctica (metodología de la enseñanza del inglés como LE), traducción (de obras literarias del inglés al español) y crítica literaria (donde precisamente se enseña a los alumnos los fundamentos del análisis y la crítica de una obra literaria). Uno de los profesores mencionó que percibe una gran diferencia de calidad entre los ensayos escritos por aquellos estudiantes que cursaron la especialidad de crítica literaria y los que cursaron las otras dos. Es decir, aquellos alumnos que recibieron las bases de la crítica y el análisis literarios elaboran mejores ensayos que aquellos que nunca lo han hecho. De esta forma, parece evidente la necesidad de enseñar a los alumnos –a todos ellos– lo que es el análisis de una obra literaria y la elaboración de una argumentación.

Más allá del problema que estas funciones representan, se puede ver que hubo poco consenso en relación con las restantes. Sólo una de ellas –sintetizar– fue mencionada por cuatro de los ocho profesores. Este hecho se percibe también como

dificultad entre algunos de los estudiantes. En la primera parte de este capítulo (ver página 67), se menciona que una de las cinco tareas más difíciles, según los alumnos, tiene que ver con “la extensión del ensayo” lo que, en su mayor parte, se debe a no poder sintetizar la información y, en menor medida, a no contar con la información o los argumentos suficientes. Otras funciones mencionadas (aunque sólo por uno o dos profesores) fueron: dar una crítica, interpretar y ejemplificar.

Del mismo modo, cuando se habló de la estructura del ensayo, se pidió a los profesores que mencionaran si los ensayos que los alumnos redactan reflejan claramente alguna. Las respuestas estuvieron muy divididas. Un profesor respondió afirmativamente, uno negativamente y los otros seis comentaron que no era posible generalizar pues en algunos casos sí lo hacen y en otros no. De estos últimos, uno de ellos estableció que en el 60% de los casos no había una estructura clara en los ensayos mientras que en el 40% restante sí la había. Con estas respuestas es en realidad difícil determinar hasta qué punto la cuestión de la estructura representa un problema en los ensayos. Lo que sí resulta claro es que, por lo menos en un número importante de casos, los lectores no logran identificar la estructura de introducción–desarrollo–conclusión que forma parte de su esquema de lectura.

La estructura de un texto es consecuencia de una organización de las ideas y la información y es reflejo de un esquema planeado de antemano. Este punto es importante si recordamos que, en el cuestionario dedicado a los estudiantes, tareas como la organización, la planeación y la elaboración de un esquema fueron consideradas de las más importantes, pero también de las más difíciles de realizar. Evidentemente, aunque los alumnos estén conscientes de la importancia de la organización y la planeación en la elaboración de un ensayo, los problemas que éstas parecen causarles se pueden ver reflejados en una falta de estructura textual. A su vez,

la ausencia de una estructura dificulta el proceso de lectura pues el lector no cuenta con un esquema claro que le ayude a organizar la información que recibe.

Para conocer con más detalle cuáles son los principales problemas en los ensayos escritos por los estudiantes según la percepción de los profesores, se elaboró una pregunta en la que se les pidió numerar, en orden de frecuencia (siendo el 1 la más frecuente), doce posibles características. Esta lista se realizó tomando en cuenta las posibles consecuencias dentro del texto de un proceso de escritura no óptimo o de la falta de alguna habilidad (como las mencionadas en el capítulo 1 de este estudio). En ella, se incluyeron también aspectos mencionados por algunos profesores en entrevistas informales realizadas con anterioridad a la elaboración de esta investigación. Para conocer los resultados generales, se siguió el mismo método utilizado en preguntas anteriores. Es decir, se dio una puntuación inversamente proporcional al número otorgado por cada profesor a cada característica o "problema".

De acuerdo con la puntuación, entonces, las características más frecuentes según los profesores fueron:

1. *Hay problemas en el desarrollo de los argumentos* (81 puntos)
2. *No hay una idea principal que sustentar* (78 puntos)
3. *No hay relación en las ideas expuestas en los párrafos* (71 puntos)
4. *No hay una estructura definida* (63 puntos)
5. *No hay cobertura profunda del tema* (59 puntos)
6. *Falta integración entre párrafos* (56 puntos)
7. *Hay problemas en la selección de contenido relevante* (44 puntos)
8. *Hay errores de gramática* (43 puntos)

9. *Hay errores de ortografía y puntuación* (35 puntos)
10. *No hay valoración adecuada de la información que el autor y el lector comparten* (33 puntos)
11. *No hay separación entre citas y comentarios personales.* (31 puntos)
12. *Hay problemas en el manejo de las citas* (30 puntos)

Es importante observar que, de las seis características o “problemas” más frecuentes según los profesores, tres (números uno, dos y cinco) están directamente relacionadas con las funciones discursivas que forman la base del ensayo (y que son las más difíciles para los estudiantes): el análisis y la argumentación, las cuales se reflejan en el contenido de los ensayos. Las otras tres, por su parte, son consecuencia de la falta de organización y planeación, ya antes mencionada, que afecta la manera en que la información se presenta y, consecuentemente, el proceso de lectura.

Otro aspecto interesante es que las cuestiones gramaticales y ortográficas, que para los alumnos representan el segundo lugar en dificultad, para los profesores están presentes de manera relativa. Sólo dos profesores colocan la gramática como uno de los seis problemas más frecuentes y apenas uno sitúa en ese lugar la ortografía. Esto quiere decir que, si bien la lengua es efectivamente un problema, para los profesores no resulta el más frecuente ni (como veremos a continuación) el más urgente de abordar. Sin embargo, la dificultad que para muchos estudiantes representan las cuestiones del manejo de la lengua puede traer como consecuencia que una parte importante del esfuerzo mental al redactar esté ocupado en escribir “correctamente”, es decir, sin errores gramaticales. Esto, a su vez, podría provocar un descuido de aspectos tales como la planeación, organización y la elaboración de su discurso. Sin embargo, son precisamente estos aspectos los más frecuentes e importantes para los

profesores. De este modo, sería necesario hacer un mayor énfasis en el aspecto discursivo del texto y su trascendencia para el lector.

El aspecto discursivo es, entonces, un problema más frecuente e importante para los profesores que la lengua pero las dificultades que el estudiante tiene con el análisis y la argumentación son más importantes aún. Esto se vuelve a ver en las respuestas dadas a la pregunta “¿cuáles serían los problemas más importantes de abordar?”. Los dos más mencionados (por siete y seis profesores respectivamente) fueron el hecho de que no hay una idea que sustentar y el desarrollo de los argumentos. Los dos problemas más frecuentes son también los que se deberían resolver en primera instancia.

Uno de los puntos que aquí vuelve a destacar es esa aparente contradicción entre lo que los alumnos saben de manera consciente y lo que realmente hacen. Como se vio anteriormente (ver página 65), los estudiantes consideraron que el tener una idea que defender era lo más importante al escribir un ensayo. Sin embargo, según los profesores, en un buen número de ellos es precisamente eso lo que falta. Al igual que sucede con el papel de la planeación dentro del proceso de escritura (reconocen la importancia pero no la realizan), la posible explicación podría estar en los problemas que este aspecto les causa. Algunos estudiantes hablan de las dificultades que tienen para “mantener una sola idea” o “no perderse en el contenido” al momento de redactar. Esto, aunado a las respuestas de los profesores sobre lo difícil que muchas veces resulta encontrar la idea principal (porque se encuentran con varias ideas distintas dentro de un mismo ensayo), nos indica que éste es, efectivamente, uno de los problemas a tratar. Es posible que el estudiante no se haya dado cuenta de que el propósito comunicativo del ensayo no es decir todo lo que piensa sobre una obra o un tema sino tomar un solo aspecto y construir una argumentación sólida a partir de él.

Por otra parte, la ausencia de una idea principal es también consecuencia de una falta de planeación. Al escribir un texto “sobre la marcha” como muchos aceptan hacerlo (ver página 62), es más difícil mantener en la mente una sola idea. Si la planeación se da, el escritor conoce de antemano el camino a seguir en el desarrollo de sus argumentos lo que facilita la elaboración de un discurso coherente. Estas deficiencias a nivel de planeación y del desarrollo de la argumentación se ven también reflejadas en otros problemas que, para los profesores resultan urgentes de abordar: la selección de contenido relevante, la falta de una estructura definida y la poca relación en las ideas expuestas en los párrafos.

Además de estos problemas, en este punto algunos de los profesores mencionan otros que tienen que ver, sobre todo, con la investigación bibliográfica y la lengua. Sin embargo, éstos aparecen sólo una o dos veces, lo cual no quiere decir que no sean importantes, sino que podrían ser abordados en una segunda instancia ya que, a diferencia de los anteriores, no influyen de manera tan negativa en el proceso de lectura (recordando que estamos hablando en términos generales; es posible que, en algunos casos, los problemas de lengua sean tan graves que dificulten asimismo la lectura).

Con los datos obtenidos en los cuestionarios contestados por profesores de la carrera es posible definir con mayor exactitud algunos aspectos de la problemática en la escritura de ensayos. Se ha visto, por ejemplo, que la comunidad académica comparte varios rasgos en su definición de ensayos. Para ella, el ensayo es un texto basado en el análisis y la crítica de una obra literaria y la argumentación de una idea principal y con una estructura definida de introducción, desarrollo y conclusión. Sin embargo, vimos también que existe la posibilidad de que el conocimiento de dichos rasgos no sea del todo compartido por una buena parte de los estudiantes de la carrera,

siendo éste un aspecto fundamental pues el alumno se podría enfrentar a la redacción de un texto cuyas funciones y propósitos no tiene establecidos con claridad.

En cuanto al punto de vista de los profesores sobre la problemática de escritura, se vio que ésta es, por una parte, ocasionada por dificultades en las mismas funciones que forman la base del ensayo: el análisis y la argumentación y por otra, es consecuencia de una falta de planeación durante el proceso de escritura. De este modo, parece especialmente importante dar al alumno las herramientas de análisis de un texto, familiarizarlo con la construcción de una argumentación en el discurso y enfatizar la importancia de una planeación no sólo como una ayuda al escritor sino como un hecho que trae consecuencias positivas en el proceso de lectura.

En el presente capítulo, hemos podido conocer los aspectos que podrían llegar a afectar mayormente a la elaboración de ensayos de análisis literario por parte de los estudiantes de la carrera de Letras Inglesas a partir de información dada por los escritores y los lectores de dichos textos. Se ha podido ver que la problemática de la escritura no está dada por un solo factor, como el proceso de escritura o el nivel de dominio de la lengua extranjera, sino por varios aspectos que, de un modo u otro, contribuyen a ella. Es por ello importante que cualquier posible solución, a manera de propuesta pedagógica, aborde la totalidad de estos factores. En el siguiente capítulo, abordaremos un tercer elemento, los textos, para considerar la información que en ellos se dé.

CAPITULO IV

ASPECTOS DE COHERENCIA Y RELEVANCIA: ANÁLISIS TEXTUAL DE DOS ENSAYOS

En el capítulo anterior se tomaron en cuenta dos elementos fundamentales para entender la problemática de la escritura: el escritor y el lector. En cuanto al escritor, se consideraron aspectos tales como su proceso de escritura, sus prácticas de lectura y escritura y su grado de familiaridad con el género del ensayo de análisis literario. Se habló también de la problemática de la escritura de ensayos desde la perspectiva del lector y de los rasgos comunes que la comunidad académica de la carrera de Letras Inglesas maneja en la definición de este género. En el presente capítulo se considera el tercer elemento indispensable: el texto.

El texto es el medio por el cual el escritor transmite su mensaje al lector y, como tal, constituye parte de la base de la comunicación. Todo proceso de escritura culmina con un texto y es con él que se inicia el proceso de lectura. Por esta razón, y con el fin de entender mejor qué es lo que lo constituye, el texto se ha convertido en objeto de análisis a través de distintos métodos. Sin embargo, como Mier (1990) menciona, la complejidad misma que un texto conlleva hace que la tarea de analizarlo por completo sea casi imposible lo que, a su vez, provoca que cualquier análisis lo aborde de manera fragmentada y, en muchas ocasiones, tentativa. Aún así, las diferentes maneras de analizar un texto que se han dado hasta la fecha (ver Connor (1987) para una revisión general) nos han dado información que nos permite acercarnos, en mayor o menor medida, a la identificación de algunos rasgos que separan a un buen texto de uno malo.

Al ser el texto el medio de comunicación entre el escritor y el lector, consideramos que para poder realizar una exploración completa de la problemática de la escritura es necesario tomar en cuenta lo que éste nos dice. Por ello, y con el fin de

tener una perspectiva más amplia de los problemas que se presentan en los textos elaborados por estudiantes de la carrera de Letras Inglesas, se ha decidido analizar someramente dos de los ensayos escritos por ellos. Para realizar esto, se recurrió a la ayuda otorgada por lectores externos quienes, de manera holística, clasificaron como buenos, regulares o malos varios ensayos redactados por estudiantes del séptimo semestre de la carrera. Se tomó uno de los ensayos considerado bueno por todos los que lo leyeron y otro calificado como malo. Aunque, evidentemente, resultaría muy informativo realizar un análisis detallado de un mayor número de ensayos, cabe recordar que el objetivo de este trabajo es llegar a un acercamiento de la problemática de la escritura y no definirla. Por ello, se considera que tomando dos ensayos, uno bueno y uno malo, se podrán obtener datos suficientes que expliquen, así sea en términos muy generales, la diferencia entre uno y otro. Es decir, al contrastar la información que cada uno nos ofrezca, se podrá tener una idea más clara de los posibles motivos que llevan a un lector a considerar un texto como bueno y otro no. Estos datos, a su vez, podrían servir de base para futuros estudios.

Ahora bien, para analizar dichos ensayos se tomaron dos perspectivas diferentes. En la primera de ellas se analiza la coherencia del texto con base en los rasgos lingüísticos que el texto mismo ofrece. Para ello, se ha elegido como método el análisis de la estructura temática iniciado por Lautamatti (1987) y desarrollado también por Schneider & Connor (1990). Como recordaremos, la coherencia es, según la misma comunidad académica de la carrera de Letras Inglesas, una de las características importantes que definen a un buen ensayo (ver punto 3.2.2). El análisis de la estructura temática ha sido considerado una manera apropiada para evaluar la coherencia de un texto tanto local como globalmente (Connor & Farmer, 1991). Este método ha sido además la base de una propuesta pedagógica encaminada a crear, en los estudiantes,

una conciencia sobre la coherencia textual durante el proceso de redacción, especialmente en la etapa de revisión.

La otra perspectiva que se ha tomado para el análisis de los ensayos está basada en la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson (1986, 1995). Si bien esta teoría ha sido vista predominantemente con relación al discurso oral, puede dar datos importantes también al nivel del discurso escrito ya que nos permite abordar el texto desde una perspectiva diferente: la del lector. Es decir, tomando esta teoría como base para un método de análisis, es posible acercarnos al proceso de interpretación del lector y a la manera en que el texto influye, positiva o negativamente, en él.

De este modo podremos, por una parte, considerar el texto en cuanto a la manera en que está estructurado, viéndolo como un elemento aislado y tomando la información que ahí se presenta para evaluar cómo el desarrollo del tema influye –o no– en la formación de un texto coherente. Por otra, se tomarán esos mismos textos con base en la manera en que facilitan o dificultan el proceso de interpretación de un lector. Cabe señalar que los métodos de análisis escogidos se basan en aspectos que, como veremos, son, en mayor o menor medida, de naturaleza un tanto intuitiva. Sin embargo, los datos que ellos arrojen constituyen simplemente un acercamiento a algunos de los aspectos que, en última instancia, podrían llegar a determinar si un texto es considerado bueno o no.

La coherencia como factor dentro del texto: análisis de la estructura temática de dos ensayos

La coherencia es un constructo teórico utilizado desde hace ya varios años para explicar una cierta cualidad en los textos. Términos como “coherente” o “incoheren-

te” se mencionan con frecuencia para distinguir lo que separa a un texto “bueno” de uno “malo” respectivamente. Sin embargo, ha sido difícil encontrar un acuerdo respecto a qué es y en qué consiste exactamente la coherencia. En términos generales, se refiere, por una parte, a la relación que se establece de manera implícita entre las diferentes proposiciones que conforman un texto (y que el lector identifica de manera un tanto inconsciente) y por otra, a la forma en que dichas proposiciones contribuyen para formar el tema principal del discurso (Grabe & Kaplan; 1996).

A partir de esta definición, podemos ver que la coherencia abarca dos niveles. En uno de ellos se habla de la relación entre proposiciones individuales y en otro, de la relación que estas proposiciones tienen con el tema general del texto (o del discurso). Es precisamente a estos dos niveles a los que se refiere Van Dijk (1983) cuando menciona la existencia de una *coherencia local*, que se da entre las oraciones de un texto, y de una *coherencia global*, que se establece tomando el texto como un todo. Esta distinción define, en sí misma, dos áreas para el estudio de la coherencia: aquella que se centra en la relación entre las proposiciones de la cadena de oraciones y otra centrada en las proposiciones que unifican el discurso (llamadas por Van Dijk (1983) *macroproposiciones*). Sin embargo, es preciso hacer notar que, como el mismo autor señala, la coherencia global depende en gran medida de la coherencia local, es decir, un texto difícilmente es percibido como coherente al nivel global si no se da en él una cierta coherencia local.¹

Los modelos que a la fecha se han creado para explicar la coherencia se basan primordialmente en la idea de que las proposiciones en un texto están ligadas entre sí a través de relaciones semánticas. El lector, entonces, percibe el texto como coherente si

¹ Cabe señalar que no necesariamente se da el caso contrario, es decir, puede haber textos con una cierta coherencia local que no sean coherentes a nivel global. (ver Blakemore, 1989)

es capaz de establecer dichas relaciones. Si, por el contrario, las proposiciones expresadas no tienen una relación entre sí y con el tema general del discurso, el texto sería considerado incoherente. Por ello, los métodos de análisis utilizados para detectar la coherencia tienen como objetivo primario hacer obvia esta relación. (ver, por ejemplo, el modelo de Kintsch & Van Dijk, 1978 o el de Bardovi-Harlig, 1990, éste último centrado en la coherencia local).

El método que aquí se utiliza para el estudio de la coherencia es el llamado análisis de la estructura temática propuesto por Lautamatti (1987). Se eligió este modelo porque, a diferencia de los demás (incluido el de Kintsch y Van Dijk, 1978), presenta una propuesta que permite el análisis simultáneo de los dos tipos de coherencia, la local y la global. Su origen está en la teoría sobre la distribución de la información iniciada por lingüistas como Danes (1974) y Mathesius (1975). Ellos establecen que la mayoría de las oraciones que forman un texto se pueden dividir en dos unidades de información. La primera de estas unidades es aquella que anuncia sobre qué habla la oración y generalmente recibe el nombre de “tema”. La otra, llamada por unos “rema” (Halliday, 1967) y por otros “comentario” (Vande Kopple, 1982), es la parte de la oración que nos da información sobre el tema.

El análisis de textos basado en este aspecto ha sido desde hace tiempo una corriente muy importante dentro de las investigaciones relacionadas con el área de la escritura. Un buen ejemplo de ello es el trabajo realizado por Rébora (1989). En su investigación, la autora presenta un análisis del título y la introducción de varios ensayos de análisis literario siguiendo el modelo sistémico funcional de Halliday, realizando así una propuesta de acercamiento al ensayo en cuanto a “su cometido comunicativo y a su naturaleza informativa, social y expresiva”(Rébora, 1989:147). Considera, además, la posibilidad de incluir, dentro de la enseñanza, aspectos grama-

tales derivados del modelo funcional. Este trabajo resulta importante pues aborda el género del ensayo desde una perspectiva que, a la fecha, sigue siendo utilizada.

El punto de partida en el análisis de la estructura temática es la identificación del “tema” de una oración para lo cual es necesario preguntarse sobre qué se nos habla. Como Connor & Farmer (1991) señalan, en la mayoría de los textos, el tema es expresado por medio de un sustantivo o una frase nominal y puede encontrarse al principio, en medio o al final de la oración. Frecuentemente coincide con el sujeto gramatical de la oración pero no siempre es así, por ejemplo², en la oración

Beowulf is an epic that deals with the idea of the Germanic warrior.

el tema de la oración *Beowulf* es también el sujeto de la oración, en cambio en la frase,

One of the main antagonists is Grendel

el tema *Grendel* se localiza al final y no coincide con el sujeto gramatical (“one of the main antagonists”). A pesar de que, como mencionamos anteriormente, la identificación del tema de una oración es una tarea básicamente intuitiva, investigaciones como la de Witte (1983) o Connor & Schneider (1988, citados en Connor, 1991), al comparar los temas identificados por diferentes personas a los mismos textos, han mostrado índices de confiabilidad relativamente altos: 86.5% y 88.9% respectivamente.

El segundo paso es ver el tipo de relación semántica que hay entre ellos y el tema general del discurso. Esta relación, como vimos, determina en gran medida la coherencia en los textos. La idea es que, dentro del texto, los temas van progresando y relacionándose entre sí para construir el discurso. Lautamatti (1987) establece que los temas se desarrollan siguiendo tres tipos de progresión: progresión paralela, progresión secuencial y progresión paralela extendida.

² Todos los ejemplos fueron tomados de los dos ensayos analizados en este estudio.

En la progresión paralela, los temas de dos oraciones adyacentes son idénticos. Por ejemplo, el siguiente fragmento consta de dos oraciones:

In a deep reading of Beowulf, GRENDEL can be considered also the incarnation of all human fears. Among these important references, GRENDEL has influenced many literature characters and has been the inspiration of many authors.

En ambas, el tema es el mismo (mostrado aquí en mayúsculas). Se da entonces aquí una progresión paralela que, siguiendo las convenciones de este tipo de análisis, se mostraría de la siguiente manera:

- (1) Grendel
- (2) Grendel

Cabe señalar que no sólo se considera progresión paralela la repetición exacta de tema anterior, sino también la aparición del mismo tema en singular o plural, la forma afirmativa o negativa del tema inmediato anterior o un pronombre o frase que se utilice para referirse al mismo tema.

Por otra parte, la progresión secuencial se da cuando el tema de dos oraciones contiguas es diferente:

...all LITERARY MOVEMENTS are the result of the junction of the two or more closest roads. For better or worse, MAN carries the past with him.

La primera de estas dos oraciones nos habla básicamente de los movimientos literarios y la segunda de lo que pasa con el hombre. Esta progresión secuencial estaría representada de la siguiente manera:

- (1) literary movements
- (2) man

Por último, la progresión paralela extendida se da cuando aparecen uno o más casos de progresión secuencial antes de regresar a un tema anterior, por ejemplo:

*In Beowulf (...) one of the main antagonists is GRENDEL.
BEOWULF is an epic that deals with the idea of the Germanic warrior. To recreate THIS IDEA OF CHIVALRY(...)is necessary an evil image to defeat. In Beowulf this evil image is represented by GRENDEL.*

En este fragmento de texto nos encontramos con cuatro temas diferentes, el último de los cuáles retoma un tema ya mencionado con anterioridad. Este tipo de progresión se ve reflejada en una representación como:

- (1) Grendel
- (2) Beowulf
- (3) this idea of chivalry
- (4) Grendel

Ahora bien, como Connor & Farmer (1991) mencionan, cada uno de estos tipos de progresión tiene una función. La progresión paralela -es decir, la repetición del tema inmediato anterior- sirve para reforzar una idea en el lector, mientras que la secuencial -temas que, aunque diferentes, derivan casi siempre del comentario anterior- ayuda al desarrollo de los temas al añadir ejemplos y detalles. Sin embargo, el desarrollo exagerado de una idea (indicado por un gran número de progresiones secuenciales) puede provocar que el lector se distraiga de la idea principal pues resulta más difícil para él mantener en la memoria la distinta sucesión de temas. Por ello, la progresión paralela extendida cumple la función de retomar un tema ya antes mencionado. Es de esperarse, entonces, que un texto coherente cuente con casos de progresión paralela y paralela extendida donde se retorne continuamente al tema o idea principal y que los sub-temas que se encuentren en progresión secuencial estén relacionados entre sí.

Como mencionamos anteriormente, este tipo de análisis ha sido utilizado principalmente en la enseñanza de la escritura como una herramienta para que los

estudiantes, al revisar sus propios textos, tomen conciencia del desarrollo temático en su texto destacando así la coherencia entre sus ideas. En caso necesario, por ejemplo, si se detecta un alejamiento de la idea principal, el escritor puede realizar cambios para establecer una relación más clara entre los temas y/o apegarse más al tema central.

Investigadores como Witte (1983) y Schneider & Connor (1990) han llevado a cabo estudios donde se utiliza este tipo de análisis para determinar si, por medio de él, es posible explicar las diferencias en la calidad de textos escritos por estudiantes. El primero de ellos, realizó su estudio comparando ensayos escritos por estudiantes universitarios en su lengua materna (inglés). Schneider & Connor (1990), por su parte, basaron su investigación en ensayos escritos en inglés como segunda lengua. Debido a que ésta se acerca más a la situación planteada en el presente estudio (escritura en L2), los procedimientos y resultados se discutirán con relación a ella.

Dichas investigadoras analizaron un total de 45 ensayos de calidad diversa. En términos generales, encontraron que aquellos ensayos con una calificación más alta (es decir, los “buenos” ensayos), tienden a contar con un mayor número de temas en progresión secuencial que los textos de menor calidad; estos últimos, en cambio, contaban con un mayor número de temas en progresión paralela. Para explicar este hecho, las investigadoras apuntan hacia una nueva diferenciación entre los casos de progresión secuencial. Ellas señalan que este tipo de progresión tiene un efecto positivo si los temas –aunque diferentes- están relacionados entre sí ya sea de manera directa (por ejemplo, si el tema nuevo se deriva del comentario anterior o si es una relación de todo y parte) o de manera indirecta (temas relacionados semánticamente). En este caso, el desarrollo de los temas permite una mayor elaboración, con más detalles y ejemplos. En cambio, si los temas en progresión secuencial no están relacionados entre sí –o son en su mayoría relaciones indirectas-, afectarían el desarrollo temático y, por ende, la coherencia textual.

Esta parte de la investigación se dirige a un aspecto que podría llegar a diferenciar la calidad en los ensayos: el desarrollo de los temas. Siguiendo este modelo, un texto “bien escrito” estaría entonces formado por una serie de temas relacionados entre sí (o de manera directa o indirecta) que elaboran y avanzan la idea principal del discurso retomándola de manera frecuente. Uno malo, en cambio, estaría formado por temas sin relación alguna aparente. Ahora bien, el análisis que aquí se presenta tiene por objeto ver si, efectivamente, el número o tipo de progresión temática difiere en estos dos ensayos y si este hecho se refleja en la coherencia de los textos afectando así su calidad.

Procedimiento

Para el presente estudio, se tomaron dos ensayos escritos para la materia de Literatura Medieval por estudiantes pertenecientes al séptimo semestre de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM. Estos eran parte de un grupo de doce ensayos leídos previamente por lectores externos, a quienes se pidió que los clasificaran, holísticamente, como buenos, regulares o malos. De estos doce, tres fueron considerados buenos, seis regulares y tres malos. Se escogió al azar uno del primer grupo y uno del tercero para establecer el contraste.

Como unidad de análisis primaria, y siguiendo el modelo de Schneider & Connor (1990), se tomaron las llamadas unidades T (es decir, se consideraron las cláusulas independientes, las cláusulas dependientes señaladas como oración- i.e., iniciadas por mayúscula y terminadas en punto- y los imperativos). Estas unidades permiten, por ejemplo, separar oraciones compuestas. En este tipo de oraciones se suelen encontrar dos “temas” que muchas veces son distintos, por lo que, al tomar

estas unidades como base se logra un análisis más puntual pues se evita la pérdida de alguna información que pudiera resultar importante para el desarrollo discursivo. Una vez identificados los temas de cada unidad, se consideró la manera en que participan en la construcción del discurso, es decir, cómo se dan los distintos tipos de progresión.

Ahora bien, los dos ensayos establecen en el título mismo lo que será el tema o la idea principal del discurso. En el primero de ellos (el ensayo de mayor calidad nombrado a partir de este momento “ensayo A”), el tema es Arthurian Christian Women. En el segundo (el ensayo de menor calidad o “ensayo B”), el tema es Grendel, un personaje de la obra literaria *Beowulf*. Es de esperarse, entonces, que, en el caso del ensayo A:

- haya un mayor número de temas en progresión secuencial, lo cual sería indicativo de un discurso más elaborado,
- dichos temas estén relacionados directamente con el tema establecido en el título y
- se presenten, de manera recurrente, casos de progresión paralela extendida que permitan al lector recordar y retomar el tema y los sub-temas más importantes.

De manera contraria, en el ensayo B se esperaría encontrar:

- un mayor número de temas en progresión paralela, lo que podría evitar el desarrollo del tema y
- temas en progresión secuencial sin relación con el tema principal (o en relación indirecta).

Resultados

Al separar el texto en unidades T, se encontró que el ensayo A es un poco más extenso que el ensayo B. En el primero, se identificaron un total de 109 unidades T mientras que el segundo se contabilizaron 100. Este resultado es consistente con el

encontrado por Schneider & Connor (1990) quienes también observaron una diferencia en el número de unidades T. En un estudio hecho a partir de 30 ensayos (15 “buenos” y 15 “malos”) encontraron que, en los buenos ensayos, el número de unidades T era prácticamente el doble que en los malos. Al darse esta situación, se incrementa la presencia de los diversos tipos de progresión lo que hace imposible establecer una comparación justa. Sin embargo, en este caso, la diferencia en el número de unidades es muy pequeña (equivale a un par de párrafos más), lo cual, aunque evidentemente influye, no determina el resultado.

En cuanto a los tipos de progresión encontrados, los resultados fueron los siguientes:

Casos de:	Ensayo A	Ensayo B
Progresión paralela	43	23
Progresión paralela extendida	30	43
Progresión secuencial	36	34
en relación directa	18	13
en relación indirecta	12	13
sin relación	8	6

Como se puede observar, los resultados son un tanto diferentes a los encontrados por Schneider & Connor. Si recordamos, ellas vieron que los ensayos buenos tenían un número mayor de temas en progresión secuencial y que, en los malos, el desarrollo de tema se daba primordialmente por progresiones paralelas. Explicaron este hecho diciendo que la mayor progresión secuencial en los buenos ensayos evidenciaba una mejor elaboración en el discurso, por ejemplo, al añadir detalles a una idea. Esto, a su vez, se traducía en un texto de mayor calidad. Sin embargo, como ellas mismas señalan

los temas en progresión secuencial sin relación alguna con el tema general del discurso pueden ocasionar problemas en cuanto a la coherencia.

Ahora, en este análisis, aunque el número de temas en progresión secuencial fue efectivamente mayor en el buen ensayo (A), la diferencia es en realidad poco significativa. Incluso en el tipo de relación que hay entre los temas, el número entre uno y otro no difiere demasiado. El ensayo A efectivamente cuenta con un mayor número de temas relacionados directamente (derivados de comentarios anteriores): 18, mientras que el B sólo cuenta con 13 casos. En el primer ensayo, entonces, sería más fácil establecer la relación entre temas y comentarios lo cual marcaría una diferencia al nivel, sobre todo, de la coherencia local. El número de temas relacionados indirectamente (por cuestiones semánticas) es prácticamente igual en los dos ensayos (12 en el A y 13 en el B) mientras que temas sin relación aparente aparecen 6 veces en el A y 8 en el B. Esto, a su vez, parece marcar que el segundo ensayo es ligeramente “menos coherente” que el primero pero, aún así la diferencia no es lo suficientemente grande para poder determinarlo.

En cambio, la cantidad de temas en progresión paralela en el ensayo A sí fue mucho mayor (casi el doble) que en el ensayo B lo cual evidentemente contradice los resultados de las anteriores investigadoras. Del mismo modo, mientras que en su trabajo el número de temas en progresión paralela extendida era prácticamente equivalente en unos y otros ensayos, aquí se encontró una mayor presencia de este tipo de progresión en el ensayo B. Esto parecería indicar que, en el segundo ensayo, el desarrollo del tema estaría más apegado a la idea principal.

Discusión de resultados

Según lo encontrado en este somero análisis de dos ensayos, es difícil establecer con claridad cuáles son los aspectos que separan a un buen ensayo de uno malo. Sin embargo, los resultados parecen apuntar a lo siguiente:

- De acuerdo con este marco de interpretación, la presencia, en el buen ensayo, de un mayor número de temas en progresión secuencial, sobre todo relacionados directamente, indica un mejor desarrollo en el discurso (con más ejemplos y detalles que, a su vez, se traducirían en una mejor argumentación) y una mayor coherencia local (al encontrarse una mayoría de temas relacionados directamente).
- El hecho de encontrar, en el buen ensayo, más temas en progresión paralela podría significar un mayor reforzamiento de cada una de las diferentes ideas.
- Del mismo modo, la mayor presencia, en el mal ensayo, de temas en progresión paralela extendida, indica un constante regreso a temas anteriores que, en determinado caso, puede llegar a impedir el buen desarrollo de cada sub-tema (o idea).

Esto último parece confirmarse si se compara, en términos generales, la estructura temática de ambos ensayos (ver anexos 3 y 4). Ahí se puede observar que, aún si el número de casos de progresión paralela y paralela extendida es similar en los dos ensayos, hay una diferencia básica entre ellos. En el ensayo B, por ejemplo, prácticamente la mitad de las veces que se recurre a este tipo de progresión en el transcurso del ensayo (31 de 66 ocasiones) es para volver al tema principal (“Grendel”) mientras que, en el ensayo A, esto se da sólo 19 veces (de 73 en total). Este hecho se podría traducir en un mayor apego al tema principal del discurso (reflejado en una mayor “coherencia global”) en el caso del ensayo B, sin embargo, el constante retorno a la idea principal puede tener el efecto contrario y llegar a impedir que cada idea o ejemplo (cada paso de la argumentación) sea desarrollado con profundidad.

Este punto se refuerza al ver que, en el ensayo A, los casos de progresión paralela y paralela extendida se dan no sólo con relación al tema principal del ensayo sino que, la mayoría de ellos, aparecen para reforzar los distintos sub-temas (con una

mayor cantidad de ejemplos), o bien, para regresar a ideas anteriores. El tema principal del discurso se retoma sólo cuando cada idea y cada ejemplo han sido lo suficientemente desarrollados.

Sin embargo, para poder determinar esto, no basta con contar cuántos casos se dan de cada tipo de progresión pues aunque este hecho, por sí mismo, señale una diferencia, el significado de ésta sólo se puede comprender viendo cómo la estructura temática completa en cada ensayo influye efectivamente en el desarrollo del discurso. Como vimos, se pueden dar casos de progresión secuencial en las que el escritor aborde diferentes temas con un objetivo específico como pudiera ser dar ejemplos que ilustren una idea o apoyar un argumento comparando o contrastando diferentes elementos. En otras ocasiones, en cambio, la presencia de temas en este mismo tipo de progresión puede traducirse en un alejamiento total de la idea principal y esto, a su vez, en una falta de coherencia al dificultar la posibilidad de que el lector establezca una relación entre los temas. Esto parece indicar que es necesario estudiar la forma en que este método de análisis haga obvio el desarrollo de dichos aspectos afinando aún más las categorías de análisis de manera tal que permitan reflejar esta diferencia.

Si bien este método de análisis logra apuntar hacia algunos aspectos que podrían afectar los buenos y malos ensayos, no determina con claridad como éstos influyen en la coherencia textual. Esto puede deberse a dos causas. Por una parte, el método de análisis podría no estar lo suficientemente desarrollado para lograr detectar las diferencias en cada tipo de progresión (y la influencia de éstos en la coherencia textual). Por otra, el hecho de que algunos ensayos que los alumnos de la carrera de Letras Inglesas redactan sean considerados malos podría no deberse primordialmente a una falta de coherencia. Es decir, en la mayoría de los casos, no se trataría de textos en los que no se logre identificar el tema o la relación entre los temas. El problema, entonces, estaría dado por un aspecto distinto. Por ello, en el siguiente apartado,

abordaremos estos mismos ensayos desde una perspectiva diferente. Se verá el texto a partir de su influencia en el proceso interpretativo del lector. Se considerará así un elemento que podría explicar (y complementar) la diferencia entre un buen y un mal ensayo.

**El texto y el lector: análisis de dos ensayos a partir de
la teoría de la relevancia**

La buena comunicación está basada en gran medida en la adecuada interpretación del mensaje por parte del oyente o destinatario y, sin duda, la manera en que el emisor lo construye y transmite influye directamente en ella. Así, el mensaje que se da por medio de un texto escrito se ve afectado, sea positiva o negativamente, por la manera en que el discurso está elaborado, ya que es a través de él que el lector construye su interpretación. Tomando esto en cuenta, en este apartado se toma el discurso escrito por dos estudiantes de Letras Inglesas con el fin de lograr un acercamiento a la manera en que el texto facilita o dificulta dicho proceso de interpretación. Con esto se pretende ver si es posible equiparar la calidad de un texto con su influencia en el proceso interpretativo del lector. Para ello, hemos optado por tomar, como base teórica, la teoría de la relevancia desarrollada por Sperber & Wilson (1986/1995).

Esta teoría surge a partir de estudios pragmáticos que se enfocan en la manera en que se da la interpretación de enunciados por parte del destinatario (ver, por ejemplo, Grice, 1975) y se basa, principalmente, en cuatro supuestos sobre la comunicación. Estos son, en resumen:

- Todo enunciado tiene una diversidad de interpretaciones posibles, compatibles con la información en él codificada.

- No todas estas interpretaciones son igualmente accesibles al oyente en determinado momento.
- Los oyentes poseen un criterio único para evaluar las distintas interpretaciones que puede dar.
- Este criterio ayuda a excluir todas las interpretaciones posibles menos una. Es ésta la que el oyente asume como única aceptable.

Ahora bien, al hablar de interpretación, se hace referencia, por supuesto, a aquella que el hablante quiere que se dé abiertamente a través de su mensaje. Sin embargo, aquí la interpretación cobra un sentido más amplio y complejo, pues en ella participan también otros elementos, como el contexto de interpretación que se tiene en mente y las actitudes del hablante hacia el contenido del enunciado.

La teoría de la relevancia toma como punto de partida el supuesto de que la cognición humana se orienta hacia la búsqueda de la relevancia, es decir, el oyente presta atención, de manera automática, a la información que para él resulta relevante. Ahora, la relevancia va siempre ligada a un contexto que, en este caso, está formado por el conjunto de suposiciones que se emplean al procesar o interpretar determinada información. Estos supuestos —que, a su vez, forman parte de la totalidad de supuestos que el escucha puede representar mentalmente como verdaderos— son tomados, en su mayoría, de la información dada anteriormente (en el caso de un texto, por ejemplo, a partir del título y de los enunciados) y del “conocimiento enciclopédico” del oyente (o lector), esto es, todo su conocimiento previo. Por ello, la relevancia de una información se da, en mayor o menor medida, con referencia al sujeto y al contexto.

En el caso del discurso escrito, entonces, el lector aborda el texto con un contexto determinado en su mente. Por ejemplo, al enfrentarse, como sería el caso en el presente estudio, a un ensayo de análisis literario sobre literatura medieval, el lector cuenta ya, en mayor o menor medida, con un conjunto de conocimientos sobre este

género y este período histórico y literario que le crean ciertas expectativas de relevancia. Durante el proceso interpretativo, este contexto se va modificando y reconstruyendo según la información que se recibe.

Ahora bien, para que una información resulte relevante en un contexto determinado intervienen dos factores: las ganancias cognitivas y el esfuerzo de procesamiento. Cuando una nueva información se añade al contexto ya existente pueden suceder tres cosas importantes:

- la nueva información refuerza un supuesto contextual previo
- la nueva información contradice y elimina un supuesto contextual previo, o
- al combinar la nueva información con los supuestos anteriores se crea un nuevo supuesto.

Si se da cualquiera de estos hechos, se dice que la información genera “efectos cognitivos”. Mientras más efectos cognitivos crea una nueva información, mayor es su relevancia. De este modo, entonces, una información no resultaría relevante para determinado contexto, si no aporta información nueva, o bien, si la suposición que crea no tiene relación alguna con él.

El otro aspecto que ayuda a determinar el grado de relevancia de una información es el esfuerzo de procesamiento. Una información nueva es más relevante si se requiere de un menor esfuerzo para procesarla. Ahora bien, este esfuerzo depende, a su vez, de distintos factores, entre ellos:

- la forma física en que se presenta la información (es decir: letra, claridad en la impresión, lengua).
- la accesibilidad y el tamaño del contexto de interpretación (si el contexto es accesible, se facilita la derivación de efectos y si sucede lo contrario, es necesario un mayor esfuerzo. Por otra parte, si para derivar efectos es necesario expandir el

contexto agregando información, aumenta el tamaño del contexto y se dificulta su accesibilidad).

- la complejidad lingüística del enunciado (oraciones compuestas y/o subordinadas, errores gramaticales y/o sintácticos que dificultan la lectura, etc.).

De acuerdo con esta teoría, un escritor competente diseñaría su texto de modo que éste resulte “óptimamente relevante” para el lector, es decir, buscaría formular sus enunciados de manera tal que se produzca un balance óptimo entre las ganancias cognitivas que se obtienen al procesarlo y el esfuerzo que se requiere para ello. Son estos aspectos de la teoría de la relevancia los que aquí hemos utilizado como base teórica para analizar los dos ensayos escritos por estudiantes de literatura medieval inglesa. Cabe señalar que el método de análisis fue elaborado específicamente para este estudio y es de naturaleza un tanto intuitiva y aproximativa. Es decir, no se pretende aquí determinar cómo se da el proceso de interpretación de una persona, sino simplemente lograr un acercamiento a ciertos aspectos que en él influyen.

Procedimiento

Para este análisis se tomaron los mismos dos ensayos utilizados en el apartado anterior. Cada ensayo se analizó tomando en cuenta una aproximación a los siguientes aspectos:

- los efectos cognitivos que cada enunciado produce
- el esfuerzo de procesamiento al que somete al lector

Como punto de referencia, se tomó la fracción del contexto que corresponde a los supuestos compartidos con certeza por el escritor y el lector. Es decir, se partió de la idea que éstos comparten ciertas suposiciones y conocimientos como, por ejemplo, el hecho de que el texto es un ensayo de análisis literario, que dicho ensayo trata sobre literatura medieval y, más específicamente, sobre un tema o una obra literaria dentro

de la literatura medieval. Tomando esto como base y con el fin de determinar los efectos (o “ganancias”) cognitivos de cada nueva información se consideró:

- 1) si ésta reforzaba supuestos anteriores,
- 2) si contradecía y eliminaba supuestos previos y/o
- 3) si creaba supuestos nuevos.

En el caso del presente estudio, el lector principal del texto –el profesor- lo aborda con un contexto inicial dentro del cual se encuentran suposiciones como, por ejemplo:

- a) *En este ensayo se abordará un tema de la literatura medieval.*
- b) *Uno de estos temas es el mundo de Camelot*
- c) *El ensayo podría hablar sobre el Rey Arturo y sus caballeros.*

El primer trozo de información nueva viene dado en el título mismo del texto. En el caso del ensayo A, éste es:

- d) *Arthurian Christian Women: An assertion of classical and hebraic tradition.*

La nueva información produce ciertos efectos cognitivos pues, por una parte, refuerza los supuestos a y b y por otra, a contradice y elimina el supuesto c de este contexto al decir que, aunque efectivamente aborda un tema de la literatura medieval como lo es Camelot, no habla del Rey Arturo y sus caballeros sino de las mujeres de Camelot. Cada nueva información se va agregando al contexto produciendo efectos cognitivos diversos al procesarla y mientras más efectos se obtengan, más relevante será la información en ese contexto.

Por otra parte, y como mencionamos, otro elemento a considerar es el esfuerzo de procesamiento para el lector. Al considerar dicho esfuerzo se tomaron en cuenta diversos aspectos:

- 1) si la información dada no tiene relación con el contexto inmediato. Por ejemplo, en la tercera oración del ensayo B, el escritor dice:

e) *“Beowulf is an epic that deals with the Germanic Warrior”.*

Esta información no está relacionada con proposiciones (ni supuestos) anteriores que giran alrededor del protagonista y antagonista de una obra. Esto provoca un mayor esfuerzo en el lector quien busca encontrar, de alguna manera, la relación entre esta información y las anteriores (preguntándose porqué el autor ha dicho tal cosa). Al no encontrarla de manera inmediata, retiene esta información en su memoria esperando encontrar su relevancia. Esto, a su vez, provoca que crezca el contexto y, con ello, se de un mayor esfuerzo.

2) la complejidad lingüística del enunciado y

3) la dificultad para acceder al contexto requerido para procesar la información. En el ensayo B se da, por ejemplo, la siguiente oración:

f) *“To recreate this idea of chivalry, which is the main topic of all epic, is necessary an evil image to defeat”.*

En este caso, el esfuerzo de procesamiento está dado en gran medida por el uso del pronombre demostrativo “this” que, normalmente, nos refiere a un objeto, persona o idea ya antes mencionada. En este caso, sin embargo, dicha referencia no es evidente. Esto es, por una parte un problema lingüístico que aumenta la complejidad –y por ende el esfuerzo- al tratar el lector de asignar inútilmente un referente anterior al “this”. Por otra parte, al ver que dicha referencia no existe dentro del texto mismo, resulta necesario que el lector recurra a una información a la que, en ese momento, es difícil acceder por no encontrarse en el contexto inmediato. El lector se ve obligado a ligar la idea de caballerosidad (“chivalry”) con el conocimiento de que, para el guerrero germánico (este sí, mencionado en la oración inmediata anterior), la “caballerosidad” era una cualidad de gran importancia. De este modo, el esfuerzo que el lector realiza para procesar esta información se incrementa considerablemente.

Otro aspecto que interviene en el incremento de dicho esfuerzo es la necesidad del lector de expandir el contexto, es decir, de agregar supuestos e información que le permitan procesar la información. El contexto, como mencionamos, está en constante expansión y reformulación, sin embargo, si esto se da con pocos efectos o ganancias para el lector, la información resulta menos relevante. La relevancia de la información depende, entonces, del balance entre estos dos aspectos: las ganancias (o efectos) cognitivas y el esfuerzo de procesamiento. Mientras más ganancias haya con un menor esfuerzo, la información resultará, por ende, más relevante para el lector.

Tomando esto como marco, se abordó el análisis de los ensayos considerando, con cada nuevo trozo de información, las ganancias que se producían y el esfuerzo de procesamiento que representaba para lector. Para ello, al analizar cada nueva proposición, se contabilizó un "punto" por cada tipo de ganancia cognitiva que ésta facilitaba y uno por cada factor identificable relacionado con el esfuerzo de procesamiento, para poder así llegar a una representación como la siguiente:

Ganancias cognitivas	(i.e.)	<ul style="list-style-type: none"> -Refuerza supuesto anterior -Contradice y elimina supuesto previo -Crea un supuesto nuevo
<hr/>		
Esfuerzo de procesamiento	(i.e.)	<ul style="list-style-type: none"> -Información no relevante -Complejidad lingüística y lógica -Necesidad de expandir el contexto -Dificultad de acceder al contexto requerido para el procesamiento de la información

Es decir, se trata de lograr una aproximación a la manera en que estos factores -las ganancias y el esfuerzo- forman parte del proceso interpretativo del lector. Cabe

señalar que lo que aquí se propone es sólo un posible método de análisis, es decir, no se plantea la posibilidad de que los lectores, en su mente, realicen efectivamente cálculos mentales explícitos según las ganancias que reciben o el esfuerzo que requieren al procesar.

Con hemos dicho, un buen texto, entonces, sería aquél cuya organización lograra un balance óptimo entre las ganancias cognitivas que su lectura produce y el esfuerzo que se requiere para ello. Por ello, se esperaría encontrar que en el proceso de interpretación del ensayo considerado bueno (o ensayo A), el esfuerzo de procesamiento se vea compensado mayormente por la producción de efectos cognitivos. Por el contrario, en el ensayo malo (o ensayo B) se vería la necesidad de realizar un mayor esfuerzo en el proceso..

Resultados

Los textos se analizaron en relación con las ganancias cognitivas que su lectura produce. Los resultados fueron los siguientes:

<i>Tipo de ganancia</i>	<i>Ensayo A</i>	<i>Ensayo B</i>
Refuerzo de un supuesto contextual previo	69 ocasiones	52 ocasiones
Contradicción y eliminación de supuestos	10 ocasiones	3 ocasiones
Creación de supuestos nuevos (información nueva)	97 ocasiones	70 ocasiones
<i>Total</i>	176	125

Sobre el esfuerzo de procesamiento, los resultados se pueden observar en la siguiente tabla:

<i>Tipo de esfuerzo</i>	<i>Ensayo A</i>	<i>Ensayo B</i>
Información no inmediatamente relevante	9 ocasiones	38 ocasiones
Complejidad lingüística	42 ocasiones	42 ocasiones
Expansión del contexto	82 ocasiones	74 ocasiones
Contexto poco accesible	38 ocasiones	54 ocasiones
<i>Total</i>	171	208

Ahora bien, siguiendo la representación presentada anteriormente (ganancias cognitivas/esfuerzo de procesamiento), la proporción entre uno y otro elemento en los ensayos es la siguiente:

$$\begin{array}{r}
 \text{Ensayo A} \\
 \frac{176}{171} \quad (>1)
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 \text{Ensayo B} \\
 \frac{125}{208} \quad (.6)
 \end{array}$$

Como se puede observar, hay una marcada diferencia entre los resultados de un ensayo y otro y ésta se da tanto en ganancias como en esfuerzo. Del mismo modo, la proporción ganancia/esfuerzo difiere en gran medida en los dos ensayos. Estos valores, como mencionamos anteriormente, no pretenden sugerir una representación mental explícita por parte del lector. Son únicamente una herramienta para el análisis.

Discusión de resultados

Según los resultados encontrados, es posible explicar de manera un poco más

profunda la diferencia en calidad percibida por lectores externos con base en este tipo de análisis. Si el ensayo A es considerado un buen ensayo, una de las razones sería que su interpretación es más consistente con el principio de relevancia al generar más ganancias cognitivas a un menor esfuerzo de procesamiento. De hecho, las ganancias superan, aunque por poco, el esfuerzo requerido. Por el contrario, si el ensayo B es considerado de menor calidad es, en gran medida, porque el lector se ve obligado a realizar un esfuerzo de procesamiento mucho mayor a las ganancias que con él obtiene.

Ahora bien, cabe señalar que también se han podido detectar algunos aspectos más específicos relacionados, sobre todo, con el esfuerzo de procesamiento. Se ha visto que, por ejemplo, la información no relevante dentro del mal ensayo se dio por el hecho de que ésta no aportaba información nueva, es decir, una buena cantidad de enunciados daban exactamente una información ya varias veces repetida, por ejemplo, “Grendel is evil”, “Grendel is important” “Grendel is an outsider”, son tres ideas que se repiten una y otra vez sin generar supuestos nuevos en el contexto de interpretación. Esta situación podría ser considerada como un reforzamiento de supuestos, sin embargo, el reforzamiento continuo, sin ganancias de ningún otro tipo, puede llegar a convertirse en un esfuerzo gratuito o no justificado. Este hecho parece apuntar hacia una diferenciación en cuanto al tipo de efectos cognitivos. Podría ser que el refuerzo de supuestos tuviera menos peso en la relevancia que, por ejemplo, la generación de información nueva.

Por otra parte, se ha podido notar también una diferencia en cuanto a los elementos que hacen lingüísticamente complejos los enunciados. En el ensayo A, la complejidad está dada sobre todo por la presencia de oraciones subordinadas. En el

otro ensayo, en cambio, se pudo notar una dificultad constante en la identificación de referentes. Una posible explicación es que las oraciones subordinadas, aunque interfieren el proceso, no llegan a detenerlo, mientras que la dificultad en identificar el referente hace que el lector haga una “pausa” en el proceso de lectura para buscar, en el texto, el referente que le hace falta para poder interpretar. Como muestra está la segunda oración del ensayo,

In *Beowulf*, he is the protagonist.

El pronombre “he” no tiene un antecedente directo pues la palabra inmediata anterior no corresponde a una persona sino a una obra literaria (como lo establece la letra cursiva). El lector, entonces, tiene que detenerse para preguntarse a quién se refiere y, en todo caso, recurrir a su “conocimiento enciclopédico” para saber que “Beowulf” es tanto el nombre de una obra como el nombre de un personaje. Por otra parte, un lector experimentado sabe que si la obra tiene el mismo nombre del personaje, es porque éste es el protagonista. Este hecho disminuye la relevancia de la información dada al lector. Estos son sólo dos aspectos que saltan a la vista al llevar a cabo un análisis de este tipo y que aquí se presentan a manera de ejemplificación.

Discusión general

Por medio de los análisis realizados a dos ensayos escritos por alumnos de Literatura Medieval de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM, hemos podido observar ciertos aspectos que destacan. Por una parte, el análisis hecho con base en la estructura temática nos indica que un buen ensayo tiende a lograr un mejor desarrollo de los subtemas, lo cual, a su vez, se puede traducir en una mejor elaboración al existir más detalles y ejemplos. Esto se refleja en el hecho de que la progresión de los temas no está siempre “atada” al tema general del discurso. En cambio, en el ensayo considerado de menor calidad, la progresión temática va ligada, en un gran número de

ocasiones, al tema general. En este caso, el retomar constantemente la idea, o el tema, principal impide que los subtemas sean desarrollados y apoyados suficientemente. Sin embargo, cabe recordar que este tipo de análisis no nos permitió discernir de manera muy clara aspectos que pudieran traducirse en la diferencia en calidad entre ambos ensayos.

El segundo análisis que realizamos, en cambio, hizo posible ver una perspectiva que apunta, con mayor claridad, a dos aspectos importantes en la diferente percepción de calidad: las ganancias cognitivas y el esfuerzo de procesamiento que intervienen en el proceso interpretativo del lector. Un buen ensayo sería aquel que da al lector información que resulte para él relevante según su contexto. Esto se traduce en un texto que facilita la obtención de mayores “ganancias cognitivas” con un esfuerzo de procesamiento menor. El caso contrario traería como consecuencia un mal ensayo. Este aspecto es especialmente importante porque permite ver el texto como parte del proceso de comunicación y no como un elemento aislado e impersonal.

El ver el texto en relación con el lector permite considerar el papel que este juega desde el momento mismo de la elaboración del mensaje. Para que un texto sea percibido como bueno, el escritor, entonces, debería elaborar su discurso de manera tal que facilite la interpretación del lector permitiendo que éste tenga ganancias adecuadas a cambio de un esfuerzo no desmedido lo cual satisfaría sus expectativas de relevancia. Es decir, el escritor tendría que escribir teniendo en mente al lector.

Ahora bien, cabe recalcar que con estos análisis no se pretendió *explicar* cómo está construido un buen texto o cuál es el proceso interpretativo de un lector, sino simplemente acercarnos a aspectos que podrían influir en el hecho de que un texto sea considerado bueno o no. A partir de esto, parece más claro que el esfuerzo que el lector hace al procesar la información y el tipo de efectos que ésta le da, son factores

determinantes en dicha percepción. Sin embargo, lo que aquí se presentó fue sólo un esbozo de lo que análisis de este tipo pueden señalar. Para poder determinar con mayor claridad la influencia de estos aspectos, sería necesario recurrir a análisis comparativos de un mayor número de ensayos y a una elaboración más fina de los métodos de análisis.

CAPITULO V

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente estudio, se ha buscado explorar la problemática en la escritura de ensayos de análisis literario dentro de la carrera de Letras Inglesas de la UNAM. Esto surgió como respuesta a una experiencia personal y a una serie de entrevistas informales con profesores y alumnos de la carrera en las que se pudo detectar que la elaboración de este tipo de textos representa una dificultad para un gran número de estudiantes.

La escritura, y los problemas que ésta conlleva, ha sido objeto de un sinnúmero de investigaciones que nos han permitido conocer más a fondo los distintos factores que la constituyen y que, por lo mismo, pueden llegar a influir, en mayor o menor medida, en el problema que para muchos alumnos significa escribir. Estos factores son, a grandes rasgos:

- La lengua. A este respecto, se ha visto, por ejemplo, que al tratarse (como es el caso en este estudio) de textos escritos en una lengua extranjera (inglés), un nivel bajo en el dominio de la lengua interviene en la elaboración del texto puesto que, en estos casos, el escritor puede llegar a dedicar un esfuerzo mental mayor a las cuestiones gramaticales, ortográficas o de vocabulario lo que, a su vez, podría afectar el aspecto discursivo del texto. Por otra parte, problemas de lengua en el texto pueden llegar a producir un mayor esfuerzo de procesamiento en el lector dificultando así su proceso de interpretación
- El escritor. El proceso que éste sigue al elaborar su texto (proceso determinado en gran medida por sus prácticas de lectura y escritura) llega a tener —o no— efectos benéficos que, a su vez, se traducen en un texto de mayor o menor

calidad. Como vimos, hay ciertas etapas en el proceso de escritura que parecen propiciar la elaboración de un mejor texto.

- El lector. En un ambiente académico, el grupo de lectores-profesores participa sentando las bases del tipo de texto a escribir. Aspectos como la estructura textual y las funciones discursivas están dados por ellos a partir de sus expectativas y su propio conocimiento del género textual.
- El texto. Cada tipo de texto, cada género, tiene características que lo diferencian de otros. A medida que un texto determinado se acerca o se aleja de dichas características, se reconoce o no como perteneciente a un género. El texto, además, puede llegar a dificultar, o facilitar, la comunicación entre escritor y lector a través de la manera en que en él se presenta la información.

Siendo la escritura un fenómeno tan complejo, las distintas investigaciones han centrado su atención en alguno de estos factores. Este trabajo, en contraste, estuvo basado en la idea de que, para poder llegar a una explicación más completa de lo que constituye la problemática de la escritura en un contexto dado, es necesario considerar todos estos factores. Tomando esto como punto de partida, se plantearon, como recordaremos, dos objetivos:

- 1) Detectar rasgos sobresalientes relacionados con los factores arriba mencionados y
- 2) Caracterizar la problemática de la escritura de ensayos considerando la relación entre los distintos elementos.

Para ello se realizaron dos cuestionarios en los que se buscó obtener información que pudiera apuntar hacia posibles problemas en cada factor. En otro punto, y con el mismo fin, se tomaron dos textos elaborados por estudiantes de la carrera.

Se ha podido ver que, efectivamente, la problemática de la escritura, en este contexto en particular, está dada en varios niveles y puede ser explicada a partir de

aspectos relacionados con cada factor. Se pudo así cumplir el primer objetivo al detectarse, por ejemplo, los siguientes rasgos:

-Con respecto a la lengua:

Se vio que un número importante de alumnos, aunque ha estudiado la lengua extranjera por más de cinco años (más de lo que en principio se establece como requisito de entrada a la carrera), no está familiarizado con la elaboración del discurso escrito en inglés pues no cuenta con gran experiencia en la escritura –y muchas veces inclusive en la lectura- de textos en esta lengua . Además, es de destacar la dificultad que para ellos representan los aspectos lingüísticos al nivel de la oración (i.e. la gramática, el vocabulario, la ortografía). Esta dificultad podría traducirse en un esfuerzo mental centrado en la corrección gramatical en detrimento de la adecuada elaboración del discurso.

- Con respecto al escritor:

La información vertida por los estudiantes que participaron nos permite observar que, por lo general, falta una etapa de planeación anterior a la escritura. Pocos son en realidad los que la llevan a cabo y muchos los que mencionan lo difícil que es planear y realizar un esquema de trabajo. Otra etapa faltante dentro del proceso de escritura común a la mayoría de los estudiantes es la ausencia de un lector externo. Es decir, el estudiante no acostumbra mostrar su texto a sus compañeros antes de entregarlo. Esto sin duda evita la detección temprana de posibles problemas de interpretación. Al mismo tiempo, se pudieron conocer también los aspectos que los alumnos mismos reportan como problemáticos: la planeación, la interferencia de la lengua, la elaboración de una argumentación y el proceso de investigación.

- Con respecto a la comunidad académica y el género:

Existe, entre la comunidad académica de la carrera –esto es, entre los profesores- un acuerdo generalizado sobre las características que forman el ensayo que

ellos esperan recibir. La estructura del ensayo y las funciones primordiales en éste forman parte de un conocimiento compartido entre ellos. Sin embargo, se vio que este hecho no se da entre los estudiantes. Un gran número de ellos llega a la carrera sin haber leído o escrito textos de este tipo y, ya dentro de ella, no parece haber un conocimiento muy profundo de lo que es un ensayo. Es decir, se podría hablar de una información deficiente en los estudiantes sobre el ensayo de análisis literario como género particular.

- Con respecto al texto:

Los análisis realizados a dos ensayos, uno considerado de buena calidad y otro de menor calidad por lectores externos, nos deja ver que una posible explicación a esta diferencia podría radicar en el hecho de que, en este último, la información es presentada de manera tal que dificulta el proceso de interpretación del lector.

Ahora bien, los datos obtenidos sobre cada factor nos permitieron relacionar la información (en una especie de triangulación) para llegar a una mejor caracterización de la problemática de la escritura. De este modo, se han podido realizar las siguientes observaciones:

- Si bien las cuestiones lingüísticas son una gran dificultad para los alumnos, los profesores no lo perciben así. Esto podría señalar la necesidad de insistir y demostrar a los alumnos la conveniencia de dejar la etapa de "edición" -la corrección ortográfica y gramatical- a la parte final del proceso. Sin embargo, el hecho de que los profesores no mencionen problemas de este tipo como los más importantes no quiere decir que no existan. Como se vio en el análisis de los ensayos, son precisamente algunos de estos aspectos (entre ellos, por ejemplo, la ausencia de referentes claramente identificables dentro del texto) los que hacen que el texto sea más difícil de procesar para el lector.

- Uno de los elementos que más inciden en la problemática de la escritura parece ser la falta de una formación escolar orientada hacia el análisis y la argumentación. En lo que se refiere a las funciones del discurso, éstos son los problemas más importantes tanto para profesores como para estudiantes. Los primeros mencionan aspectos tales como la ausencia de una cobertura profunda del tema o la falta de un argumento central mientras que, para los segundos, esto se traduce en dificultades para plantear y sostener la idea principal del ensayo.
- El hecho de que los estudiantes no tengan un conocimiento sobre las características del ensayo de análisis literario como género hace que éstos aborden la tarea de escribir sin una idea clara de lo que están haciendo. Esto, aunado al punto anterior (el hecho de que los alumnos no están familiarizados con las dos funciones básicas de este tipo de texto: el análisis y la argumentación), provoca que la escritura se dificulte aún más. Otro punto a destacar aquí es la existencia de problemas, identificados tanto por alumnos como por profesores, en uno de los aspectos más importantes dentro de la escritura académica: el manejo de citas bibliográficas.
- Después de analizar los distintos datos, hemos podido observar que varios de los problemas más sobresalientes están relacionados con lo que es parte de la base misma de la escritura: la relación entre el escritor y el lector. Es decir, ciertos aspectos parecen indicar que los estudiantes, quienes en este caso son los escritores, no están acostumbrados a “ver” su texto con los ojos del lector. Como se vio en el capítulo anterior, uno de las razones que separan a un buen texto de uno malo parece ser la manera en que el escritor construye su mensaje. De acuerdo, por ejemplo, a la teoría de la relevancia, si el escritor elabora su discurso de manera que la interpretación del lector genere un balance óptimo

entre las ganancias cognitivas y el esfuerzo de procesamiento, el texto será mejor. Esto conlleva escribir con el lector en mente, lo cual no parece ser algo común. Por una parte, el “tener en mente al lector” es una habilidad que los estudiantes en general no consideran de las más importantes. Por otra, y como ya mencionamos, el dar su texto a leer no es una práctica común. La ausencia de un lector, sea una persona ajena o el mismo escritor que se pone en su lugar, puede traer consecuencias como las mencionados por los profesores, quienes hablan, por ejemplo, de la falta de relación en las ideas expuestas en los párrafos, de la existencia de problemas para seleccionar contenido relevante y una falta de valoración adecuada de la información que el lector y el escritor comparten. Si bien es cierto que una gran mayoría de los estudiantes dice releer su texto con frecuencia y hacerlo siempre al final, la presencia de estos comentarios parece indicar que hay un problema de “calidad” en estas relecturas. Podría darse el caso de que fuera una relectura dirigida a una tarea de edición (corrección lingüística) lo cual dejaría abierta la necesidad de “enseñar” al alumno a ver su texto desde el punto de vista de un lector y evaluarlo también a nivel del discurso.

Como se puede observar, es posible establecer una relación más o menos directa entre los distintos elementos que forman parte de esta problemática. Cada uno de ellos incide, positiva o negativamente, en los demás. Por ello, consideramos que si, como se ha visto, existen problemas al nivel de cada factor y todos estos están unidos entre sí, cualquier posibilidad de resolver la situación aquí planteada debería estar dada, también, a partir de la totalidad de estos factores.

Reflexiones hacia una propuesta pedagógica

La enseñanza de la escritura ha estado ligada, en mayor o menor grado, al tipo de investigación que en determinado momento se realiza en las distintas áreas que han abordado la escritura y al método de enseñanza que se practica. Raimés (1991) señala, por ejemplo, que en los años sesenta, cuando el método audiolingual era el más común dentro de la enseñanza de lenguas, la escritura era considerada simplemente como un apoyo para reforzar ciertos patrones lingüísticos y su fin principal era demostrar la correcta aplicación de las reglas gramaticales. Sin embargo, hacia finales de la década, estudios comparativos realizados sobre la forma retórica en varias lenguas (el más conocido de los cuales es el de Kaplan, 1966), trajo como consecuencia la utilización de ejercicios en los que se pretendía llegar a la imitación de ciertos patrones del texto en términos muy generales y preestablecidos. De ahí surgieron actividades como el reconocimiento y uso del “topic sentence” (la oración que establece la idea central del párrafo), el uso de esquemas (“outlines”), el completar o reordenar párrafos según la idea principal y las ideas de apoyo, etc.

Sin embargo, las investigaciones que se realizaron en los años setenta sobre el proceso de escritura provocaron un cambio en el método de enseñanza de esta habilidad. El énfasis puesto en el escritor y su proceso dieron pie a una serie de tareas encaminadas a ayudar al escritor a desarrollar las distintas etapas de escritura. Para la pre-escritura, por ejemplo, se promueve el uso de estrategias como la lluvia de ideas (escribir todo lo que se viene a la mente al pensar en un tema) o la elaboración de grupos de palabras relacionadas con un tema. El salón de clase se vuelve un taller de escritura donde los estudiantes participan e influyen unos en otros al leer y corregir los distintos borradores.

Hacia finales de los ochenta, el surgimiento de enfoques de enseñanza orientados a la academia provocaron que la escritura se viera como el medio de interacción entre el escritor y la comunidad académica. Se dirige a los estudiantes hacia la elaboración de textos de un género específico según las necesidades y expectativas de los lectores (básicamente, los profesores). Se analizan textos para conocer las características estructurales y retóricas con el fin de que el estudiante se familiarice con ellas y pueda producirlos. (Ver, por ejemplo, el libro *Preparing to Teach Writing* (1988), en el que James D. Williams presenta un panorama general sobre estos modelos de enseñanza, sus objetivos, su funcionamiento dentro del salón de clase y sus consecuencias).

Cada uno de estos enfoques de enseñanza se centra en el mejoramiento de alguno de los factores que influyen en la escritura (el texto, el escritor, las expectativas del lector académico) en detrimento de los demás. Sin embargo, si como hemos visto, los problemas que la escritura conlleva están dados a partir de cada uno de estos factores, su solución debería surgir de una propuesta pedagógica inclusiva. Es decir, se debería considerar la posibilidad de abordar la enseñanza de la escritura tomando todos estos aspectos en cuenta.

En el caso del presente estudio, al tratarse de un medio académico, no se puede dejar de considerar el hecho de que el estudiante de Letras Inglesas debe redactar textos dentro de un género específico y que dicho género cuenta con características determinadas con anterioridad. En este trabajo, se ha podido detectar la falta de familiaridad del alumno con el género del ensayo. Por este motivo, es de esperar que una propuesta pedagógica, centrada en este contexto, tome el conocimiento del género como uno de sus ejes. En ella se podrían incluir, por ejemplo:

- Actividades encaminadas a conocer –y reconocer- las características que definen al ensayo de análisis literario como género y que lo diferencian de otro tipo de textos como el resumen y la monografía.
- Tareas que permitan al estudiante identificar la función retórica que define al ensayo en su totalidad y a cada una de sus partes por separado (introducción – desarrollo – conclusión). Bruffee (1980, citado en Kusel, 1992) establece, por ejemplo, que la introducción tiene dos propósitos centrales: dar la información suficiente para preparar al lector a recibir una proposición y la presentación de dicha proposición (i.e., establecer el argumento central o la idea principal). El desarrollo, por su parte, tiene como objetivo el dar la evidencia necesaria para convencer al lector de la veracidad de esta proposición y las conclusiones, finalmente, dan al escritor la oportunidad de mostrar al lector su importancia. El hecho de ver estas secciones de acuerdo con su objetivo dentro de la comunicación puede ayudar a dar una mejor dirección al acto de escribir.
- Tareas que ayuden a familiarizar al estudiante con las dos funciones básicas del ensayo, el análisis y la argumentación. Si bien la primera de ellas podría ser cubierta dentro del plan de estudios de otras materias, la segunda no es abordada con la suficiente profundidad. La base de una argumentación está en la toma de posición por parte del escritor, quien trata de convencer al lector, con evidencia y datos, de su idea. Para ello es en principio necesario que una idea sea argumentable. Es decir, se tendría que dar al estudiante la posibilidad de distinguir entre aquellas proposiciones que pueden ser apoyadas convincentemente y aquellas que no. Esto permitiría, por ejemplo, reconocer que “la importancia de un personaje antagonico” (como es el caso del ensayo B, considerado por lectores externos como “de menor calidad”) no es algo que se pueda argumentar porque, en primera instancia, un lector experimentado sabe

ya que un antagónico en una obra literaria es importante, por lo tanto, no hay nada de qué convencer a ese lector. El poder distinguir –y elegir– una proposición “argumentable” ayudaría también al estudiante en el proceso de planeación pues contaría con más elementos o evidencias que le permitan apoyar su afirmación.

- Otro punto a abordar sería la existencia de dos problemas relacionados específicamente con la escritura académica: el plagio y el manejo de las citas. Se debería empezar por insistir en el hecho de que no es permitido tomar frases, oraciones o incluso párrafos de otras fuentes y hacerlas pasar como propias. Entender el concepto del plagio y aprender a reconocer cuando esto ocurre es un inicio, pero se debe además proporcionar al estudiante estrategias (como la paráfrasis, por ejemplo, (Brennecke, 2001)) que le permitan evitarlo. Es importante enfatizar también la función de las citas dentro del discurso. Es decir, el estudiante debe conocer que si un ensayo cuenta con citas no es sólo porque así lo requieren los profesores sino porque éstas ayudan a dar una base razonada a la argumentación.

Los problemas relacionados específicamente con el conocimiento del género deberían ser, entonces, uno de los ejes que guíen una propuesta pedagógica encaminada a resolver la problemática de la escritura. Sin embargo, no hay que olvidar que, en este caso, se detectaron también problemas con respecto al proceso de escritura. Una de las posibilidades sería empezar por crear una conciencia, en el estudiante, del proceso que normalmente sigue para escribir y de las consecuencias, positivas o negativas, que dicho proceso provoca en el texto. Es difícil tratar de lograr que todo estudiante siga un molde pues, como hemos mencionado, el proceso de escritura es, ante todo, individual. Cada uno debe conocer lo que para él funciona y lo que podría mejorar pero resulta importante enfatizar el resultado que cada etapa produce en el texto.

Es también importante insistir en el hecho de que el texto es un medio de comunicación y, por ende, será leído por otros. El guiar al alumno a una escritura donde el lector esté presente debería ser un objetivo importante. Una posibilidad estaría en la elaboración de actividades que permitan al escritor “anticiparse” a las reacciones del lector. Sperber & Wilson (1995), en su teoría de la relevancia, mencionan que todo enunciado genera “expectativas de relevancia”, es decir, cuando el hablante (o, en este caso, el escritor) ofrece una información, el oyente (o lector) asume que ésta será lo suficientemente relevante para ameritar el esfuerzo que conlleva procesarla. Si el enunciado no resulta relevante de acuerdo al contexto existente en ese momento, lo guarda en su memoria esperando encontrar su relevancia en algún momento. Esto provoca por supuesto una expansión del contexto y un mayor esfuerzo de procesamiento. Para evitarlo, sería entonces conveniente orientar al estudiante hacia el cumplimiento de esas expectativas.

Al mismo tiempo, no se puede dejar de considerar el aspecto de la lengua. En este sentido, se deberían crear espacios para tratar, sobre todo, aquellos problemas que más dificultad ocasionan en el proceso de interpretación. Hay, como mencionamos, aspectos gramaticales que inciden más en la lectura. La falta de referentes accesibles es uno de ellos. Otro sería la puntuación. Cuando se habla de ella, existe la tendencia a hacerlo de manera prescriptiva, estableciendo reglas a seguir que muchas veces no tienen un significado real. Poner al alumno en el papel del lector y hacerle ver que la puntuación puede, en algunas ocasiones, dificultar seriamente la lectura y, en otras, llegar inclusive a cambiar la interpretación de un enunciado, sería más útil que simplemente informar cuándo se pone una coma.

En una propuesta pedagógica orientada hacia este contexto particular sería entonces, importante la inclusión de actividades y tareas que permitan abordar de manera casi simultánea los variados problemas que los estudiantes enfrentan al

momento de escribir. Se podría dar, por ejemplo, la inclusión de ejercicios encaminados a despertar en el estudiante la conciencia de todos los elementos en juego dándole la posibilidad de descubrir por sí mismo los factores que hacen la diferencia entre un buen texto y uno malo. Para ello, sería necesario ponerlo en contacto no tanto con ensayos escritos por grandes escritores sino con textos, buenos y malos, mejores y peores, elaborados por otros estudiantes. Al mismo tiempo, se trabajaría en los textos que ellos mismos producen, en las distintas etapas de sus procesos y los distintos borradores y, hacia el final, se incluirían aspectos que permitieran una revisión del texto en cuestiones como la ortografía, la gramática y el registro.

El diseño de actividades específicas apegadas a estas consideraciones generales rebasa el ámbito de este trabajo en el que únicamente se ha pretendido llegar a comprender mejor los problemas a los que se enfrentan los estudiantes de Letras Inglesas de la UNAM abordando la situación de una manera más amplia. No es, evidentemente, un trabajo exhaustivo. Quedan abiertas muchas opciones de trabajo e investigación. Cada factor que interviene en la escritura de textos académicos es en sí mismo un campo lleno de posibilidades. Sería muy informativo contar, por ejemplo, con un estudio donde se viera con mayor claridad cuál de estos factores tiene una mayor incidencia en la percepción de calidad de un texto. Por otra parte, el ensayo es, como en algún momento mencionamos, un género que aún no se ha estudiado del todo. El análisis de sus funciones retóricas y/o de la manera en que se presenta la argumentación en este tipo de texto ayudarían sin duda a la elaboración de ejercicios y materiales encaminados a familiarizar a los estudiantes universitarios con este género en particular y con la escritura académica en general.

momento de escribir. Se podría dar, por ejemplo, la inclusión de ejercicios encaminados a despertar en el estudiante la conciencia de todos los elementos en juego dándole la posibilidad de descubrir por sí mismo los factores que hacen la diferencia entre un buen texto y uno malo. Para ello, sería necesario ponerlo en contacto no tanto con ensayos escritos por grandes escritores sino con textos, buenos y malos, mejores y peores, elaborados por otros estudiantes. Al mismo tiempo, se trabajaría en los textos que ellos mismos producen, en las distintas etapas de sus procesos y los distintos borradores y, hacia el final, se incluirían aspectos que permitieran una revisión del texto en cuestiones como la ortografía, la gramática y el registro.

El diseño de actividades específicas apegadas a estas consideraciones generales rebasa el ámbito de este trabajo en el que únicamente se ha pretendido llegar a comprender mejor los problemas a los que se enfrentan los estudiantes de Letras Inglesas de la UNAM abordando la situación de una manera más amplia. No es, evidentemente, un trabajo exhaustivo. Quedan abiertas muchas opciones de trabajo e investigación. Cada factor que interviene en la escritura de textos académicos es en sí mismo un campo lleno de posibilidades. Sería muy informativo contar, por ejemplo, con un estudio donde se viera con mayor claridad cuál de estos factores tiene una mayor incidencia en la percepción de calidad de un texto. Por otra parte, el ensayo es, como en algún momento mencionamos, un género que aún no se ha estudiado del todo. El análisis de sus funciones retóricas y/o de la manera en que se presenta la argumentación en este tipo de texto ayudarían sin duda a la elaboración de ejercicios y materiales encaminados a familiarizar a los estudiantes universitarios con este género en particular y con la escritura académica en general.

Anexo 1. Cuestionario para profesores

Este cuestionario es parte de una investigación que se realiza en el CELE de la UNAM. Agradecemos mucho su colaboración.

Instrucciones: Utilice las líneas dadas para sus respuestas y/o comentarios. Marque una de las opciones cuando se le presenten.

Nacionalidad: _____	Sexo: _____
Materias que imparte: _____	
Edad: <input type="radio"/> menos de 30 años	
<input type="radio"/> entre 30 y 50 años	
<input type="radio"/> más de 50 años	

1. ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo clase dentro de la carrera? _____

2. De las materias que imparte, ¿en cuáles pide a sus alumnos que escriban ensayos?

3. ¿Cuántos ensayos deben escribir sus alumnos por semestre?

4. ¿Qué porcentaje de la calificación final representa(n) el (los) ensayo(s) que los alumnos escriben?

5. Según su opinión, en términos generales, la calidad de los ensayos que escriben los alumnos es:

muy buena buena regular mala

Comentarios: _____

6. Para usted, ¿cuáles son las características más importantes de un buen ensayo?

7. ¿Qué funciones discursivas son más importantes en un ensayo?
(numérelas del 1 al 12 por orden de importancia)

- describir _____
- dar información _____
- clasificar _____
- ejemplificar _____
- interpretar _____
- argumentar _____
- comparar/contrastar _____
- opinar _____
- dar una crítica _____
- analizar _____
- sintetizar _____
- mostrar causa/efecto _____

8. De las funciones anteriores, ¿cuáles representan un mayor problema para los alumnos?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

9. ¿Debe el ensayo tener una estructura definida?

- No
 Sí. Por favor, descríbala: _____

10. ¿Los ensayos que entregan los alumnos reflejan claramente alguna estructura?

- Sí No

11. ¿Considera que la estructura de los ensayos que entregan los alumnos es la adecuada?

12. ¿Qué tipo de instrucciones da a los alumnos sobre el ensayo que debe presentar?

13. ¿Qué tipo de retroalimentación da a los alumnos?

- Corrige errores gramaticales Sí No a veces
- Corrige errores de ortografía Sí No a veces
- Hace comentarios sobre la organización del texto Sí No a veces
- Hace comentarios sobre el contenido Sí No a veces
- Otros: _____

14. Esos comentarios son:

- generales (dirigidos a todo el grupo) personales (a cada uno por separado) ambos
 por escrito en el mismo ensayo orales ambos

15. De los siguientes problemas, ¿cuáles se dan con mayor frecuencia?
(Numérelas del 1 al 12 según la frecuencia que se dan)

- No hay una idea principal que sustentar _____
- No hay valoración adecuada de la información que el autor
y el lector comparten _____
- Hay problemas en el desarrollo del (los) argumento(s) _____
- Hay problemas en la selección de contenido relevante _____
- No hay una cobertura profunda del tema _____
- No hay relación en las ideas expuestas en los párrafos _____
- Hay errores de gramática _____
- Hay errores de ortografía y puntuación _____
- Falta integración entre párrafos _____
- No hay una estructura definida _____
- Hay problemas en el manejo de citas bibliográficas _____
- No hay separación clara entre citas y comentarios personales _____

16. De los anteriores problemas, ¿cuáles serían los más importantes de abordar?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

17. ¿Existe otro tipo de problemas además de los arriba mencionados?

- No
 Sí ¿Cuáles? _____

Gracias por su colaboración.

Anexo 2. Cuestionario para estudiantes

Este cuestionario es parte de una investigación sobre producción escrita que actualmente se realiza en el CELE de la UNAM. Agradecemos mucho tu colaboración.

Instrucciones: Utilice las líneas dadas para sus respuestas y/o comentarios. Marque una de las opciones cuando se le presenten.

Nombre: _____	Sexo: _____
Edad: _____	Semestre: _____
Nacionalidad: _____	

1. ¿En qué escuela estudiaste?:

Primaria: _____

Lugar: _____ pública privada

Secundaria: _____

Lugar: _____ pública privada

Preparatoria: _____

Lugar: _____ pública privada

2. ¿Qué importancia le daban a la escritura en tu escuela?

ninguna

poca

mucha

3. ¿Con qué frecuencia te pedían que escribieras textos?

nunca

rara vez

frecuentemente

todos los días

4. ¿Qué tipo de textos escribían?

5. ¿Qué tipo de retroalimentación recibías por parte de los profesores?

6. ¿Dónde has estudiado inglés?

7. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando inglés? _____

8. ¿Habías escrito textos en inglés antes de entrar a la carrera? No

Sí

9. ¿Dónde y qué tipo de textos? _____

10. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tus padres?

Madre: _____

Padre: _____

11. ¿Acostumbran leer en tu casa?

No Sí ¿Qué tipo de textos? _____

12. Antes de entrar a la carrera, ¿con qué frecuencia leías libros?

13. ¿Qué tipo de libros o textos leías?

14. ¿Leías textos en inglés?

No Sí ¿Qué tipo de textos? _____

15. ¿Leías ensayos? Sí No

16. ¿Acostumbran escribir en tu casa?

No Sí ¿Qué tipo de textos? _____

17. ¿Tienes por costumbre escribir?:

-cartas Sí No

-diarios Sí No

-e-mails Sí No

Otros: _____

18. Para ti, ¿qué es un ensayo?

19. ¿Habías escrito ensayos antes de entrar a la carrera?

No Sí ¿Dónde? _____

20. ¿Has tomado algún curso de redacción y composición en español o en inglés? ¿Dónde?

21. ¿Qué tipo de ensayo esperan los profesores de la carrera?

22. ¿Qué tipo de retroalimentación has recibido de los profesores de la carrera?

-Corrigen errores gramaticales Sí No Ambos

-Corrigen errores de ortografía Sí No Ambos

-Hacen comentarios sobre la organización del texto Sí No Ambos

-Hacen comentarios sobre el contenido Sí No Ambos

-Otros: _____

23. ¿Esos comentarios son?:

generales (dirigidos a todo el grupo) personales (a cada uno por separado) ambos

por escrito en el mismo ensayo orales ambos

24. ¿Cuáles de estas habilidades piensas que son más importantes para escribir un buen ensayo? (numéralas por orden de importancia del 1 al 12)

-tener una idea que defender _____

-tener en mente al lector _____

-desarrollar argumentos que sustenten la idea principal _____

-analizar y sintetizar la información _____

-organizar el contenido _____

-no tener errores de gramática _____

-no tener errores de ortografía y puntuación _____

-utilizar un vocabulario extenso _____

-planear el contenido de lo que se va a escribir _____

-contar con un esquema que conduzca tu ensayo _____

-utilizar muchas citas _____

-usar muchos libros de apoyo _____

25. ¿En cuáles de las anteriores (u otras) habilidades sientes que tienes más dificultades?
(Escríbelas por orden de dificultad)

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____
- 6. _____

26. ¿Qué pasos sigues para escribir un ensayo?

27. ¿Planeas con detalle lo que vas a escribir antes de hacerlo o empiezas y escribes “sobre la marcha”?

28. ¿Acostumbras releer tu ensayo mientras lo estás escribiendo? Si es así ¿con qué frecuencia te detienes a hacerlo?

29. ¿Acostumbras releer tu ensayo al final? ¿Se lo das a compañeros para que lo lean antes de entregarlo?

30. Al terminar de escribir tus ensayos, estos te dejan:

- muy satisfecho satisfecho poco satisfecho insatisfecho

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 3

Estructura temática del ensayo A

1. Women
2. literary movements
3. man
4. kinds of clay
5. Renaissance
6. it
7. sources
8. medieval literature
9. topic
10. women
11. sources
12. christianity
13. roman empire
14. women
15. women
16. women
17. cosmogonies
18. women
19. sources
20. Pandora
21. liberatress
22. divine nemesis
23. Phyllis
24. Phyllis
25. Phyllis
26. Demophon
27. temptation
28. Ulysses
29. theory
30. he
31. he
32. he
33. mermaids
34. he
35. situation
36. Lilith
37. she
38. Lilith
39. she
40. she
41. Delilah
42. Samson
43. secret
44. Eve
45. she
46. she
47. woman
48. Virgin Mary
49. women
50. they
51. Sir Gawain and Arthur
52. they
53. temptation
54. Sir Gawain
55. he

56.		he
57.		Morgan
58.		she
59.	temptation	
60. temptress		
61. her attributes		
62.		reality
63.		dilemma
64.		charge
65.		test
66.		assault
67.		Sir Gawain
68.		he
69.		he
70.		he
71.		he
72.		he
73.		Sir Gawain
74.		he
75.		Sir Gawain
76.	temptation	
77.		virtue
78.		hesitation
79.		Mery
80.		he
81.		girdle
82.		knight
83. women		
84.		Sir Gawain
85.		he
86.		he
87.		Morgan
88.		Le Morte D'Arthur
89.		Morgan
90.		she
91.		Arthur
92. female nature		
93.		attempt
94.		she
95.		she
96.		plot
97.		she
98.		she
99.		she
100.		hatred
101.		Morgan
102.		Morgan
103. sources		
104.		plot
105. women		
106. source		
107. women		
108. women		
109. women		
110. a force		

Anexo 4

Estructura temática del ensayo B

1. Grendel
2. every story
3. Beowulf
4. Grendel
5. Beowulf
6. chivalry
7. Grendel
8. Grendel
9. evil characters
10. they
11. essay
12. villains
13. epic poem
14. epic
15. Grendel
16. Grendel
17. epic
18. anglosaxons and germans
19. epic
20. characters
21. christian themes
22. Grendel
23. lineage
24. Grendel
25. Cain
26. Cain
27. crime
28. anglosaxons society
29. Grendel Cain
30. Cain
31. Grendel
32. Cain
33. Grendel
34. he
35. Beowulf
36. Grendel Cain
37. they
38. they
39. Heorot
40. place
41. Grendel
42. Grendel
43. his enmity
44. Grendel
45. biblical references
46. Grendel's nature
47. Grendel his mother
48. they
49. Grendel
50. scop
51. troll
52. lack of description
53. we
54. Beowulf
55. ambiguity

56.		ambiguity
57.		his mother
58.		fen
59.		our fears
60.		they
61.	Beowulf	
62.		our fears
63.	perverse characters	
64.		Holofarnes
65.		evil
66.		Holofarnes
67.		he
68.		adjectives
69.		Holofarnes
70.	Beowulf	
71.		Macbeth
72.	Grendel	Macbeth
73.		they
74.		Macbeth
75.		banquets
76.	Grendel	
77.		moments
78.		Macbeth
79.		festivities
80.		Macbeth
81.		crime
82.	Grendel	
83.	Grendel	Macbeth
84.	Grendel	Macbeth
85.		act
86.		Macbeth
87.	Grendel	
88.		characteristics
89.		Shakespeare
90.	epic	
91.	antihero	
92.		good
93.	Beowulf	
94.		evilness
95.	epic poem	
96.		values
97.	Grendel	
98.		terror
99.	evil character	
100.	Grendel	
101.	he	
102.	Grendel	

Anexo 5. Ensayo A

*ARTHURIAN CHRISTIAN WOMEN:
AN ASSERTION OF CLASSICAL AND HEBRAIC TRADITION.*

There is no doubt that all literary, the same as socio-cultural, movements are the result of the junction of the two or more closest roads –talking in terms of time as well as in terms of space. For better or worse, man carries the past with him in an endless walking -sometimes forwards, sometimes backwards, usually jolting up and down- on a way that he sees as his newest creation, but that is just the consequence of the different kinds of clay his soles bring after having walked on previous grounds. Remember just the Renaissance. It could be considered as a period in which the best Christian elements of the Medieval Age and the Greek and Roman features of classical times are brought together into a sort of trampoline to project man to the top of his earthly (not Olympus, nor Paradise) world.

One would think that the same could be applied to Renaissance's sources: Medieval literature must be the synthesis of earlier traditions, and in order to exemplify this, I am going to refer to a topic inside the Arthurian medieval romance: the image of woman as the main test of temptation and the great cause of things.

First of all, it has to be taken into account that the two main sources of the Medieval Christian world have to be found, of course, in the ancient traditions. On the one hand, to find the roots of Christianity one has to go back to the Hebraic conceptions; on the other, it must not be forgotten that Feudalism is the son of the Roman Empire, which is for its part the great absorber of the Greek thought.

It has been said, written and thought a million words about women, especially in recent times since the breaking out of feminism, but it can hardly be believable that during centuries

women must have had to defend ourselves just (and if not just, yes mainly) because of a sentence that was pronounced thousands of years ago and which, in spite of our modern indignation, became an undeniable truth: women are a punishment on humankind. You just need to check the cosmogonies of all religions, sooner or later this negative idea is going to reveal itself.

To begin with, women –temptresses par excellence, as old traditions establish it- are instruments of a superior negative power, their aim is to lead men (instruments, as heroes, of a superior positive power) astray. The classical sources of this are innumerable.

There you have Pandora, the first clay created woman, the fairest present for (the almost classical Jesus) Prometheus' brother, but yet fool, wicked, lazy...and curious: the first of a large caste of such creatures (1), and what is even worse, the "liberatress" of all the evils that ended up falling upon the world. So, in brief, the divine nemesis for human disobedience to gods. Another example –and, by the way, talking about boxes- could be Phyllis, the Bisaltian princess, who got married with Demophon and was, obviously, the cause of his ruin. The myth establishes that before he went away from her, Phyllis gave him a box with something inside it (nobody knows what) and told him to open it if he was sure he was never going to return to her again. After a year of abandonment, the desperate Phyllis committed suicide and cursed him. Then, Demophon opened the box out of curiosity and at seeing what was inside it, he went completely mad causing his later death (2).

In terms of temptation, the typical cases are inside the Odyssey. Ulysses interrupts his voyage because he yields to Circe's charms and spells (3), up to the

(1) *Cfr. Hesiod apud Robert Graves, The Greek Myths, vol. I, p. 166-167*

(2) *Cfr. Apollodorus apud R. Graves, the Greek Myths, vol. II, p. 444-445*

(3) *Cfr. Homer, Odyssey, canto X-XI, p 70 and passim*

point that she gives him three children –although it has been insisted on the theory that it is his will which makes him decide to stay with her. Then, when he continues his adventures, he has to face the mermaids. He knows the extreme danger that lies on listening to them, nevertheless, he does not want to avoid temptation, but to confront it and surpass it. When Ulysses gets close to the Island of Mermaids, they sing and promise him the knowledge of future, and one could be sure that if his crew had not tied him tighter, he would easily have yielded to them (4).

In the Hebraic tradition, the situation is not very different. The first clay created woman, Lilith, is just a bit worse. She, it is said, was not made of pure dust or clay, like Adam, but of filth and sediment (5). Adam and Lilith were never happy because she refused to submit to his will, especially during the sexual act (could she be considered as the first glorious feminist?), and she finally pronounced the holy name of God and fled away from Heaven. She turned into a demoness –later associated with the wife of Samael, the primitive Satan- who was in charge of breeding demons, killing human babies and, of course, ruining men.

Another good example could be the famous Samson's Delilah (6). Tradition explains that Samson was the strongest man on Earth (a Jewish version of the Greek Hercules), a hero who is perfectly able to confront all evil in the world, but who cannot use his will to resist *the woman*. He ends up confessing his deepest secret –that his strength lies on his hair- to Delilah, who betrays him and causes his ruin.

In terms of Hebraic temptation one can hardly add something to the myth of Eve, humankind's mother who pushed Adam and their offspring out of Heaven. She became known as the source and symbol of lust and the dangers of flesh, she is the

(4) *Cfr. Ibid*, canto XII, p. 88-91

(5) *Cfr. Raphael Patai and Robert Gravesi, Los mitos hebreos*, p. 59 and *passim*.

(6) See Judges, 16:4 and *passim*

weaker one who, as the ignorant instrument of Satan's will leads the first man astray and establishes the origins of the future Christianity, in which King Arthur and his Camelot are immersed.

So, after the descriptions of such mankind's mothers, it is not a surprise to find a very depreciated concept of woman in Medieval times. Not even the Virgin Mary (7) –as the Holy Lady of Christianity- was strong enough to break down such a heavy negative barricade. Women, once again, are presented as spiritually weak creatures always yielding to evil; however, the fact of their fall is not what have to be considered so dangerous, but the destruction they cause at their falling.

Sir Gawain, the knight, and Arthur, the Christian king, as heirs of Adam and Prometheus, are on duty to fulfil a higher mission: they have to found, to maintain and to fight for a kingdom, or –as in the case of Sir Gawain- to discover and to establish a definite personality. They, the same as their ancient fathers, are in charge of a superior task –given either by God himself or by a magical power- which will be tried to be thwarted by any kind of evil will...usually represented by a female source of temptation, should it be named Lady Barthilak or Morgan Le Fay.

Sir Gawain is getting close to his initiation rite carrying his innocence and ingenuousness with him. He thinks that he is still inside Camelot (which is not exactly an erroneous idea, since all the events happen maybe not inside the physical space of Camelot, but inside the conceptual reality of it) but he forgets that even inside Camelot nothing can be taken for granted, he forgets the omnipresence of his aunt (8), Morgan Le Fay, because she seems to be eclipsed behind the deceitful overestimated presence of the Green Knight (by whom even the average reader is equally deceived up to very end of the romance). But if Morgan is not directly and openly fighting

(7) Mary is unique among women in Christianity. She is the model of female behaviour since she represents humility and obedience to God in her role as the Mother of Christ. She is a virgin, spotless by sexuality, which is considered one of the roots of all evil in the early Christian church. She is considered as a blessed woman who gives life without sin, the only woman who possesses motherhood as well as chastity.

(8) Gawain's mother is Morgause, the other Arthur's half-sister and consequently, sister of Morgan Le Fay, too -- and important link that must not be forgotten.

against Camelot, Arthur or Gawain, she is always filling the adventure –through an apparent innocent instrument- with the hint of a threat beyond the central anecdote itself. Embodied once again in a female figure, the temptation Sir Gawain has to face is more definitive and dangerous than the beheading he thinks is the main risk, since the hero is neither able to perceive it nor to confront it as a knight – who is used to fight physically against a palpable enemy but never against such a veiled low trick.

The temptress, as fine as Circe and the mermaids do, has her appropriate charms to make the knight fall. Her attributes are not such a relevant fact until they become noticed and appreciated by Gawain's imagination –in the same way that the mermaids' song is not fatal by itself unless it is heard by a seaman. Reality is perceived only through Gawain's eyes and if the first time he finds the lady his perspective is not objective at all ("Most beautiful of body and bright of complexion / Most winsome in ways of all women alive, / She seemed to Sir Gawain, excelling Guinevere", XXXIX, 943-45 [9]), it can be easily guessed that a dilemma is coming.

Certainly, the first charge does not take long to appear (XLVIII). This time, the test does not lie on killing a dragon or fighting against magic, but just on resisting the gradually open erotic invitation of the lady of the castle. And the strongest element here is precisely that erotic connotation –completely opposed to that of the courtly love- of the more and more daring assault of the young knight on the part of her. Gawain has to demonstrate he is an actual developed courteous knight, and also a perfect immaculate soul who, above all, defends his moral (much more than physical) chastity. He must not fail any of both. He has inherited the Greek compromise with hospitality, he knows and follows the rules of it and so he understands that getting involved with the lady would be and affront not only to Bertilak but to his own external as

(9) The quotations on Gawain are taken from *Sir Gawain and the green Knight*

(10) It would be important to consider that the Virgin Mary, as the singular female figure who represented the spiritual love, obedience and chastity is always in opposition to Morgan and Bertilak's wife, who represent traditional women of courtly love, disobedience, and lust, that is to say, here the lady is similar to Eve.

well as internal world. However, he has also inherited the Christian tendency to fall (10). Sir Gawain appeals to his courtly manners to defeat the enemy of his chastity, and when he has already exhausted all the chivalrous options he is obliged, as a last resort, to appeal to the antithesis of his almost diabolic temptress.

During the first charge, Sir Gawain has to invoke the Holy figure of Virgin Mary (LI, 1263 and 1268 [11]), then it is Christ (LI, 1279) and in a logical rising sequence of heavenly category, during the second attempt, it is God himself (LXI, 1535 and 1548) whom Gawain asks for protection against his three great enemies: temptation, pain and death. He thinks he has succeeded in overcoming the first one, but when he thinks on the other two (as his encounter with the Green Knight is getting close), he falls into one of the aspects of the temptation, placed before him by evil, in order to avoid pain and death (12).

After three attempts he is perfectly able to consider his chastity as a more important virtue than his courtesy (which is really a great test inside Arthur's chivalric world), despite before he had tried to establish an equilibrium between both. And it may be precisely his hesitation which leads him to accept the girdle. Mary has saved him from losing his chastity, it is her who confronts –up to the third charge- the evil that threatens Gawain: "And peril would have impended / Had Mary not minded her knight " (LXX, 1768-9) but his devotion is not strong enough so as to believe that Mary just by herself will save him from dying in hands of Bartilak, he needs to trust in something else, and at leaving Mary behind he finds his own ruin. He appeals to the girdle from the hands of the lady, the same as Adam had appealed to the apple from Eve's hands; the knight falls inot disobedience looking for physical security as well as

(11) Of course, the reference to Gawain's love for "all manner of fruit, especially apples and pears", (see Thomas Malory, *Morte Darthur*, p. 629) is not unwarranted at all. The apple as a symbol of temptation can be traced not only to the Hebraic tradition with Eve and Adam, but also in the classic myth of the apple as the cause of discord, what finally led to the war of Troy.

(12) Precisely, there is a strong link between the injury (*pain*) Gawain has to suffer at the end of the poem related to the portion of *temptation* he has yielded to in order to avoid death.

the first man had fallen into the first sin trying to achieve the divine knowledge and status. In both cases, it is not necessary to repeat it, women are the agents of evil to cause the fall of men.

When the resolution of the plot is already revealed (after the three moments of temptation and the sight of the knight being literally hunted, while the real hunting scene is being developed outside the castle) Gawain can be seen as a hero who surpasses Adam in will and resistance; nevertheless, he is not spotless, he is not absolutely loyal to Bertilak, he has *disobeyed* him and broken his promise, he has fallen into Eve's category. He has been successful as a courtly knight, but as a Christian he has fallen the same as his predecessors. At the end, he has to remember something that he seemed to have forgotten, "after the return blow is delivered, when Gawain is brought to true humility, he is forcibly reminded that Arthur is not his only kin, that the blood of Morgan Le Fay also flows in his veins. She is the symbol of the evil that [he] discovers in his flesh" (13). Once again, a member of Arthur's court has been tricked by the antithesis of Merlin. But, who is this Morgan Le Fay who has such a tremendous control over Camelot" atmosphere? To answer this question, one has to go to the main work on Arthurian events, Sir Thomas Malory's *Le Morte Darthur*.

It is said that Morgan Le Fay (14) is King Arthur's half sister, the daughter of Arthur's mother Igraine and her first husband, the Duke of Cornwall. She is presented, since the very beginning of the story, as a threat against Camelot, as an enemy not only for Merlin but for Arthur, whom she sees as the son of her father's murderer. Morgan –the legitimate daughter of the *true king*- thinks on Arthur as an illegitimate, bastard, child who was born under and from a lie, and who, consequently, does not deserve the first position of the kingdom; or at least not

(13) Larry D. Benson, *Art and tradition in Sir Gawain and the Green Knight*, p. 32

(14) All the references about Morgan Le Fay's story are taken from *Le Morte Darthur*, by Sir Thomas Malory, the pages are given between brackets.

without Morgan's advice, as a first lady of Camelot –a hope that is completely lost since Arthur decides to marry Guinevere. So, Morgan's female nature must claim that if Camelot cannot be a place to praise her, it must be destroyed.

Some moments of this recurrent attempt are described in *Le Morte....* She gives Excalibur, the most precious of Arthur's belongings, to her lover Accolon (p. 88 and 89) so that he can use it against Arthur himself, she even "had ordained that King Arthur should be slain"(p. 90) but as the conspiracy is not successful, she steals the scabbard of his brother's sword – which is supposed to protect him- and throws it into a lake)p. 51 and 96). In *Sir Gawain...* as it has already been said, Morgan appears as the creator of the deceitful plot against the kind young knight, her only nephew, which has to be considered as a dirty trick to test not only Gawain's virtues, but the whole Arthurian way of living.

She is pictured as the personification of envy and hatred, she hates Arthur just because "he is the most of worship and of prowess of any of her blood" (p.92), she does not have a valid logical reason to be so resentful but, nevertheless, she is. It is her thirst for power what makes her behave the way she does –it is the female passion, the visceral nature inherent to woman, and not the male rationality what lives in her.

Her hatred –the same kind of hatred of the Hebraic Lilith, her same feeling of being unfairly treated- is extended to other Arthurian characters, too. Readers are told about her try to kill King Uryens (p. 95) and about her old enmity towards Guinevere (15), Arthur's unfaithful wife, since Morgan had once had an affair with Guiomar, the queen's cousin, and Guinevere

(15) Some, especially modern, sources [see on Internet the dictionary of Arthurian characters *Mystical World Wide Web, Arthurian A-Z*] claim that another name for Morgan is Morgause -but for Malory they are two different people, Morgause is Morgan and Arthur's sister and the mother of Gawain, Agravain, Gaheris and Gareth- if we would pay attention to that sort of information, her wicked intentions could be clearly redefined: Mordred –the son Arthur "begat upon her [Morgan or Morgause]" (p. 29) without, apparently, knowing she was her sister – was prophesied to destroy Arthur and all the knight of the Round Table (cfr, p. 30-31). Therefore, Mordred and the ruin he brings to the kingdom could be considered as another consequence of Morgan's action.

had put an end to it. In fact, Morgan herself can be considered as the original spirit indirectly responsible (through her different agents -Mordred, as the most important one) for the exteriorisation of Lancelot and Guinevere's infidelity and, consequently, also for the final consideration of the queen as the "destroyer of the good knights" (p. 633) and the later fall of Camelot.

So, after this two examples of the Arthurian women, Bertilak's wife in *Sir Gawain and the Green Knight* and Morgan Le Fay in *Le Morte Darthur*, one can be able to established a connection among the two main traditional sources of the medieval conception of woman and the medieval conception itself. The previous samples are not isolated cases, they are just the most evident ones (16) since they illustrate the basic characteristics of the "guilty" fallen spirit of the first mothers of tradition. Now, this apparent anxiousness to frame women as demonic figures could be understood, among others, into two main channels. On the one hand, it comes from the everlasting misogyny inherent in men societies since the beginning of time (which is beautifully exemplified by one of the last stanzas of *Sir Gawain...*(XCVII) and its referencès to the biblical temptresses), a source that can lead just to the continuity of the same image, a way to maintain heroism and sublime aims as absolute opponents of inferior womanhood. On the other hand, if Eve is so important as to have caused the fall from Eden, and Lilith to have confrontes (and defeated, in a way!) God Himself, and Delilah to have beaten the unbeatable man, and Circe to have led astray the most intelligent one, and Morgan to have destroyed the indestructible Camelot of the Knights of the Round Table, the least one has to do is admitting women's tremendous importance as antagonists of superhuman characters and, in doing so, one would also have to conceive the world as a result of what women have built. I am sure that neither the poet of *Sir Gawain...* nor Sit Thomas Malory were trying to project woman to such a

(16) Remember that Merlin also suffered from female evilness. His woman, Nymue (other Morgan agent of maybe even herself in disguise) deceives Merlin and succeeds in imprisoning him – apparently forever- under a stone. See, Malory, *op. cit.* p. 80-81, 85-86.

dignified level, but in a unconscious way they certainly did it. They ended up presenting a world where women are the most powerful force of change, of construction and inspiration (especially in the courtly love) as well as of destruction and suffering; a force that constitutes one of the main columns supporting the whole society, the feudal chivalric system, as it had supported the ancestral Hebraic universe and the classic world, in a totally unpretentious way.

Anexo 6. Ensayo B

The importance of an evil character: Grendel

Every story should have a protagonist and an antagonist. In *Beowulf* he is the protagonist, and one of the main antagonists is Grendel. *Beowulf* is an epic that deals with the idea of the Germanic warrior. To recreate this idea of chivalry, which is the main topic of all epic, is necessary an evil image to defeat. In *Beowulf* this evil image is represented by Grendel (in the first part of the story), who is the monster that seeds terror in Heorot, but Grendel is a complex character in itself and in what it represents.

Sometimes the evil character is left outside from the important issues of the stories. If they are not the protagonists, they are only the author's vehicle to explore and elevate an heroic figure. In this essay I will explore Grendel's motives and how the scop, the monk and the oral tradition build one of the most fearful villains.

This epic poem was composed in the 8th century but a monk in the 10th century rewrote this epic and included Christian elements that also changed the vision of what was Grendel up to the point to transform him into a Christian monster. In a deep reading of *Beowulf*, Grendel can be considered also the incarnation of all human fears. Among these important references, Grendel has influenced many other literature characters and has been the inspiration of many authors.

This epic is a mirror of two worlds in conflict: the Anglo-Saxon and Germanic tradition which are the pagan and the Christian world. The original epic was paganistic due to the time period of its creation. But, as the time wore on the rewriting and touching up of the manuscripts by various sources, including religious monks, caused the characters to have Christian characteristics. These Christian themes have become very important to the epic to add an element

of depth that would not be possible in modern times due to the loss of the Anglo-Saxon culture and beliefs. An example of the Biblical motif in Beowulf is Grendel: "the hostile-hearted creature, God's enemy, guilty of murder".

Lineage is very important in this kind of epics and while Beowulf comes from a family of great and brave warriors, Grendel is a descendant of Cain

They called him Grendel, a demon grim
Haunting the fen-lands, holding the moors,
Ranging the wastes, where the wretched wight
Made his lair with the wretched wight
Made his lair with the monster kin;
He bore the curse of the seed of Cain
Whereby God punished the grievous guilt
Of Abel's murder. No ever had Cain
Cause to boast of that died of blood
God banished him far from the fields of men;
Of his blood was begotten an evil brood,
Marauding monsters and menacing trolls,
Goblins and giants who battled with God
A long time, Grimely He gave them reward!

The figure of Cain is used metaphorically during this period to represent chaos and the presence of evil. In the Bible, Cain kills his brother Abel, because of jealousy and is therefore punished and banished from the Garden of Eden by God. To the Anglo-Saxons, the worst crime a person can commit is the crime of fratricide, the killing of one's own brother. Their society and culture was deeply structured around themes of brotherhood and kinship.

There are many similarities between Grendel and Cain. First, it is stated that after Cain killed his brother, he drinks his blood. This is typically something that Grendel does after he kills his victims. Cain and his descendants were believed to have magical power, such as being able to shift their shapes and to have bright shining eyes. Grendel also has these magical powers. He is

able to cast a spell on the warrior's sword, so they cannot harm him. That is why Beowulf fights him only with his body and without any weapon.

The most significant similarity between Grendel and Cain, is that they are both outcast of society and have to roam in the shadows. They are outsiders looking inside. They are outside threats to the order of society as shown by Grendel with the Danes. In *Beowulf*, the mead hall, Heorot, is the symbol of peace. It is the place where the warriors gather in a spirit of brotherhood and harmony to celebrate. When Grendel is first introduced in the story, the audience is told that he is enraged at the festivities and the sound of laughter while he is alone in his mere:

Then at nightfall the fiend drew near
Where the timbered mead-hall towered on high,
To spy how the Danes fared after the feast (...)
Grim and greedy the gruesome monster,
Fierce and furious, launched attack,
Slew thirty spearmen asleep in the hall,
Sped away gloating, gripping the spoil,...

Therefore, Grendel represents "a monstrous outsider enraged by the joy of brotherhood and society from which he is forever banished. His enmity towards Heorot is grounded solely in this moral perversion, which is another example of the hatred of the good simply because it is good". (Williams, 45). Grendel exhibits his envy towards the warriors as Cain did to his brother, Abel, so long ago.

The Biblical reference in the epic has become a modern day archetypal motif and serves to give the listener an idea of the extent of Grendel's pure evil and gives a logical explanation for Grendel's murderous behavior. This example, not only shows the evil in Grendel's nature, but also the torture in his heart caused by the banishment from God.

Grendel and his mother also symbolize the worst fears of human beings. They dwell in the

fen, where Grendel is seen as the demon of the sea-marsh than of the sea itself. There are no elements of physical imagination of Grendel. The scop associates him to trolls, gobins and giants. The troll is also associated to Cain. This lack of description about Grendel is what makes him more scaring. We do not know what sort of “been” Beowulf is fighting with. This is done to achieve the purposes of increasing Beowulf’s magnificence. Also to a Christian ideology that does not accept this kind of pagan monsters the ambiguity fulfills the epic and the ambiguity that is created do not oppose to Christian beliefs.

As well as our worst fears that live deep inside us, Grendel and his mother live in a deep fen. This fen symbolizes the deepest part of our body and soul, where fears hide and live, torturing us. The lack of description of Grendel is like our fears, we do not know from where they come but they attack us when we do not expect them, like Grendel that killed at night, covered with the shades of darkness. Beowulf kills Grendel without his sword, only with his own strength. The same happens with our fears no one can kill them but us, without any weapon but our own courage.

Like Grendel, many other perverse characters can be found in the Anglo-Saxon literature. An example of this is Holofernes in the elegy *Judith* who is also referred to as a descendant of Cain:

There, at night, their mighty ruler,
Hated by the Lord, would rest, bloated
With wine...

Here we also find an allegoric description of evil as an enemy of God. Holofernes is a tyrant feared by his people and whose lack of moral maker him want to commit a terrible crime against Judith. He is the incarnation of evil and represents the seven sins. As well as Grendel all the

adjectives that modify his characteristics are negative. Both, Grendel and Holofernes are stereotypes if the Anglo-Saxon literature of evil creatures.

The epic of *Beowulf* has been an influence in authors that studied the Anglo-Saxon literature. An example of this is *Macbeth* of William Shakespeare in which a parallelism between Grendel and Macbeth can be established. Both are predators of the night, they like to attack in the shadows.

Macbeth brings disgrace to the places of sharing as well as Grendel. This is obvious in the banquets that in both literature works are a synonym of celebration. Grendel is an outsider that dislikes festivities, music and gathering and is in those moments when he attacks.

As well as Grendel, Macbeth is an outsider that imposes himself in the throne, and since his appearance is told that the festivities are covered with blood. When Macbeth becomes a king the festivities stopped, as well as with the appearance of Grendel. Also is important that Macbeth kills Duncan when everyone is drunk and sleeping. This act is the worst crime someone can commit and fills with terror the whole community. The same happens when Grendel attacks after the festivities, when they are almost sleeping and no one is prepared for an attack. Also for the Anglo-Saxon community that lived in the mead hall, where is the place of peace, those surprising murderers should have been frightening.

Both characters, Macbeth and Grendel, are protected by a magic spell. Only a special act can kill them. Macbeth can only be killed by a man not born from a woman while Grendel should only be defeated by a naked man and without a sword. This are some of the characteristics that Grendel and Macbeth have in common. Maybe even Shakespeare was not aware of the parallelism that he was creating while writing *Macbeth*.

When talking and discussing an epic it is common to only take into consideration the hero's characteristics. Many times the anti-hero is left outside or we simply give for granted his evilness as something he inherits by nature. I think we should reconsider that without evil there is no good. Without Grendel, his mother, and the dragon, Beowulf would not had been the epic hero that he became.

Evilness is an important part of our days and this epic poem shows that it has been the same since long, long ago. Our values are only important because we have a parameter in which we measure our acts. So, what I tried to portray in this essay is that Grendel is important, that he is a very well created character and that he had motives to act as he did, even in our days we can still understand the terror that a creature, enemy of God and invader of homer can represent.

Finally we should try to understand an evil character. I think the deep inside Grendel we could only find sadness which he transform into revenge. An isolated character as he was, expelled from community will develop an anger, an anger that is Beowulf merit to destroy and that is the base of his honor. Without Grendel or Macbeth we will not have heroes that can save us.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, L. (1967). Writer's cramp and eyestrain-are they paying off? English Journal, 53, 10-15.
- Augst, G. (1992). Aspects of writing development in argumentative texts. En D. Stein (ed) Cooperating with Written Texts: The Pragmatics and Comprehension of Written Texts. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bahr, L.S. & Johnston, B. (1995). Collier's Encyclopedia. 9. Ontario: Collier's.
- Bamberg, B. (1978). Composition instruction does make a difference: A comparison of the high school preparation of college freshmen in regular and remedial English classes. Research in the Teaching of English, 12, 47-59.
- Bardovi-Harlig, K. (1990). Pragmatic word order in English Composition. En U. Connor & A.M. Johns (eds). Coherence: Research and Pedagogical Perspectives. Washington D.C.: TESOL.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1983). Does learning to write has to be so difficult? En A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (eds). Learning to write: First Language/Second Language. Nueva York: Longman.
- Bhatia, V. K. (1993). Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. Londres: Longman.
- Blakemore, D. (1989). The organization of discourse. En F. Newmeyer (ed). Linguistics: The Cambridge Survey, Vol IV (Language: The Socio-Cultural Context). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brennecke, P. (2001). Avoiding Plagiarism: Teaching Paraphrase and Summary. Trabajo presentado en el II Coloquio "Lingüística Aplicada y Sociedad", La Habana, Cuba, Diciembre, 2001.
- Bruffee, K.A. (1980). A Short Course in Writing. Cambridge: Winthrop.
- Campbell, C. (1994). Writing with others' words: using background reading text in academic composition. En B. Kroll (ed) Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Nueva York: Cambridge University Press.
- Campbell, C., Flashner, V., Hudson, T. & J. Rubin (1982). Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum, 2, 130-143.
- Candlin, C.N. & K. Hyland (1999). Writing: Texts, Processes and Practices. Nueva York: Longman.
- Carrel, P.L., Pharis, B.G., & Liberto, J.C. (1989). Metacognitive strategy Training for ESL reading. TESOL Quarterly, 23, 647-678.
- Cole, P- & J. Morgan (1975). Syntax and Semantics 3: speech acts. Nueva York: Academic Press.

- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a Second Language students' writing. Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication, 17, 301-316.
- Connor, U. (1987). Research frontiers in writing analysis. TESOL Quarterly, 21, 677-696.
- Connor, U. & R.B. Kaplan (1987). Writing across Languages: Analysis of L2 text. Massachussets: Addison-Wesley.
- Connor, U. & M. Farmer. (1991). The teaching of topical structure analysis as a revision strategy for ESL writers. En B. Kroll (ed) Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Nueva York: Cambridge University Press.
- Connor, U. & A.M. Johns (1990). Coherence: Research and Pedagogical Perspectives. Washington D.C.:TESOL.
- Connor, U. & M. Schneider. (1988). Topical structure and writing quality: Results of an ESL study. Paper presented at the 22nd Annual TESOL Convention, Chicago.
- Cumming, A. (1987). Decision making and text representation in ESL writing performance. Paper Presented at the 21st Annual TESOL Convention, Miami.
- Cumming, A. (1998). Theoretical Perspectives in Writing. Annual Review of Applied Linguistics, 18, 61-78.
- Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of Text. En F. Danes (ed) Papers on Functional Sentence Perspective. Praga: Academic Publishing House.
- Danes, F. (1974). Papers on Functional Sentence Perspective. Praga: Academic Publishing House.
- Davis, K.A. (1995). Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. TESOL Quarterly, 29(3), 427-453.
- Donaldson, K. (1967). Variables distinguishing between effective and ineffective writers in the tenth grade. Journal of Experimental Education. 4, 37-41.
- Douglas, M (1976). Claremont Reading Conference: 41st Yearbook. Claremont: Claremont Graduate School.
- Faerch, C. & G. Kasper (1987). Introspection in Second Language Research. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Flower, L.S. & J. R. Hayes. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32, 365-387.
- Fowler, R. (1993). A Dictionary of Modern Critical Terms. Londres: Routledge.

- Frankenberg-Garcia, A. (1990). Do the similarities between L1 and L2 conceal important differences? (material fotocopiado).
- Freedman, A., Pringle I. & J. Yalden (1983). Learning to write: First Language/Second Language. Nueva York: Longman.
- Gomez da Silva, G. (1991). Elsevier's International Dictionary of Literature and Grammar. Amsterdam: Elsevier Science Publishing Company.
- Grabe, W. & R. B. Kaplan (1996). Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole & J. Morgan (eds). Syntax and Semantics 3: speech acts. Nueva York: Academic Press.
- Grotjahn, R. (1987). On the Methodological Basis of Introspective Methods. En C. Faerch & G. Kasper (eds). Introspection in Second Language Research. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Halliday, M.A.K. (1967). Notes on transitivity and theme in English, Part II. Journal of Linguistics, 3, 177-274.
- Halliday, M.A.K. (1985). An Introduction to Functional Grammar. Londres: Edward Arnold.
- Hedge, T. (1993). Writing. Oxford: Oxford University Press.
- Henry, A. & R.L. Roseberry. (1997). An investigation of the functions, strategies and linguistic features of the introductions and conclusions of essays. System, 25(4), 479-495.
- Herzberg, B. (1986). The politics of discourse communities. Paper presented at the CCC Convention New Orleans, LA, March, 1986.
- Hunt, K. (1965). Grammatical Structures Written at Three Grade Levels. Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- Johns, A. M. (1994). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 compositions. En B. Kroll (ed.) Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Nueva York: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (1997). Text, Role and Context: Developing Academic Literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, S. (1982). Attention to rhetorical form while composing in second language. En C. Campbell, V. Flashner, T. Hudson & J. Rubin (eds). Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum. 2, 130-143.

- Jones, S. (1985). Problems with monitor use in second language composition. En M. Rose (ed). Studies in Writer's Block and Other Composing Process Problems. Nueva York: Guildford Press.
- Jordan, R.R. (1997). English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R.B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. Language Learning, 16, 1-20.
- Kintsch, W. & T. Van Dijk. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85(5), 363-394.
- Krashen, S. (1984). Writing: Research, Theory and Applications. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kroll, B. (1994). Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kusel, P.A. (1992). Rhetorical approaches to the study and composition of academic essays. System, 20(4), 457-469.
- Lautamatti, L. (1987). Observations in the development of the topic in simplified discourse. En U. Connor & R.B. Kaplan (eds). Writing across Languages: Analysis of L2 text. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Lea, M. R. & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En C. N. Candlin & K. Hyland (eds). Writing: Texts, Processes and Practices. Nueva York: Longman.
- Martin, J. (1992). English Text: System and Structure. Filadelfia: J. Benjamin.
- Martin-Betancourt, M. (1986). The composing process of Puerto Rican college students of English as a second language. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University.
- Martínez, J.L. (1971). Introducción. El ensayo mexicano moderno. México: FCE.
- Mathesius, V. (1975). On linguistic characterology with illustrations from modern English. En J. Vachek (ed). A Prague School Reader in Linguistics. Bloomington: Indiana Press University.
- Meriwether, N. (1998). Strategies for Writing Successful Essays. Illinois: NTC Publishing Company.
- Mier, R. (1990). Introducción al análisis de textos. México. Trillas.
- Newmeyer, F. (1989). Linguistics: The Cambridge Survey, Vol IV (Language: The Socio-Cultural Context). Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1998). Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odell, L. (1983). Redefining maturity in writing. En A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (eds). Learning to write: First Language/Second Language. Nueva York: Longman.
- Peterson, H. (1956). Introduction. Great Essays. Nueva York: Pocket Book Inc.
- Raines, A. (1991). Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. TESOL Quarterly, 25, 407-430.
- Rébora, E. (1989). Mensaje e interacción en el ensayo de crítica literaria en lengua inglesa: análisis del título y de la introducción. Tesis de Maestría. MLA, CELE-UNAM: México D.F.
- Reid, J. (1988). Quantitative differences in English prose written in Arabic, Chinese, Spanish and English students. Ft. Collins, CO: Colorado State University.
- Riley, P. (1996). "Look in thy Heart and Write" Students' Representations of Writing and Learning To Write in a Foreign Language. En E. Ventola & A. Mauranen (eds). Academic Writing. Intercultural and Textual Issues. Filadelfia: John Benjamin's Publishing Co.
- Rose, M. (1985). Studies in Writer's Block and Other Composing Process Problems. Nueva York: Guilford Press.
- Rowe-Krapels, A. (1994). An overview of second language writing process research. En B. Kroll (ed) Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ryan, J. (1976). Family patterns of reading problems: the family that reads together. En M. Douglas (ed). Claremont Reading Conference: 41st Yearbook. Claremont: Claremont Graduate School.
- Schneider, M. & U. Connor (1990). Analyzing topical structure in ESL essays. SSLA, 12, 411-427.
- Silva, T. (1994). Second language composition instruction: development issues, and directions in ESL. En B. Kroll (ed.) Second Language Writing Research Insights for the Classroom. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sperber, D. & D. Wilson (1986). Relevance. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sperber, D. & D. Wilson (1995). Relevance: Communication and Cognition. Oxford: Blackwell.
- Stein, D. (1992). Cooperating with Written Texts: The Pragmatics and Comprehension of Written Texts. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Swales, J.M. (1990). Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vachek, J. (1975). A Prague School Reader in Linguistics. Bloomington: Indiana Press University.
- Van Dijk, T. (1983). Estructuras y Funciones del Discurso. México: Siglo XXI Editores.
- Vande Kopple, W. (1982). The given-new strategy of comprehension and some natural expository Paragraphs. Journal of Psycholinguistics Research, 11, 501-520.
- Veit, R., Gould, C. & J. Clifford (1994). Writing, Reading and Research. EUA: Macmillan College Publishing Company.
- Ventola, E. & A.. Mauranen (1996). Academic Writing. Intercultural and Textual Issues. Filadelfia: John Benjamin's Publishing Co.
- Wall, S. & A. Petrovsky. (1981). Freshman writers and revision: Results from a survey. Journal of Basic Writing, 3, 109-122.
- Widdowson, H.M. (1984). New starts and different kinds of failure. En A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (eds). Learning to Write: First Language/Second Language. Nueva York: Longman.
- Williams, J. D. (1998). Preparing to Teach Writing. Research, Theory, and Practice. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Witte, S. (1983). Topical structure and writing quality: Some possible text-based explanations of reader's judgements of students' writings. Visible Language, 17, 177-205.
- Wright, P. (1999). Writing and information design of healthcare materials. En C. N. Candlin & K. Hyland (eds). Writing: Texts, Processes and Practices. Nueva York: Longman.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. TESOL Quarterly, 16, 195-209.
- Zamel, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: Six case Students. TESOL Quarterly, 17, 165-187.
- (1991). Enciclopedia Hispánica. Kentucky: Encyclopaedia Britannica Publishers. Inc.
- (2001). Guía de Carreras. México: Universidad Nacional Autónoma de México.