

Estudio comparativo sobre el uso de recursos metadiscursivos en corpus de hablantes nativos y no nativos grecófonos de español

A comparative corpus-based study on the use of metadiscourse resources between native and Greek non-native speakers of Spanish

Panagiota Salapata

Universidad Antonio de Nebrija

psalapat@otenet.gr

Angélica Alexopoulou

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas

aalexop@spanll.uoa.gr

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo estudiar las estrategias metadiscursivas en el género carta al director en contextos formales. Para ello se recoge una muestra de ciento veinticinco cartas (27.969 palabras) procedentes de hablantes nativos españoles y hablantes no nativos griegos. El estudio se sustenta en las aportaciones de la retórica intercultural, área de investigación en la adquisición de segundas lenguas, cuyo propósito consiste en el estudio del discurso entre individuos provenientes de distintas culturas. La categorización de los recursos retóricos se realiza a partir del modelo interpersonal de Hyland, que se adapta a las características del género carta al director. Los resultados obtenidos sugieren que existen diferencias significativas a nivel global y por categoría tratada en la mayoría de las comparaciones realizadas.

Palabras clave: marcadores metadiscursivos, carta al director, retórica intercultural, estudiantes novatos, competencia escritora.

ABSTRACT

The aim of the present study is to explore metadiscourse strategies in the genre letter to the editor produced in educational contexts. For this purpose, we collected a sample of one hundred twenty-five letters to the editor (27.969 words) from Greek novice students in L2 Spanish and L1 Spanish speakers. The study adopts an intercultural rhetoric approach in order to study discourse between individuals from different cultures. The classification of the rhetorical features is based on Hyland's typology (2017), adapted to meet the characteristics of the letter to the editor genre. The results suggest statistical significance in almost all global and per-category comparisons.

Keywords: metadiscourse markers, letter to the editor, intercultural rhetoric, novice students, writing skills

1. INTRODUCCIÓN

Las estrategias metadiscursivas han recibido muy poca atención en las investigaciones realizadas en el periodismo interactivo en lengua materna (L1), así como en los estudios contrastivos (Dafouz Milne, 2006; González Arias, 2014; Muñoz, 2016). La revisión de la literatura relevante indica que durante los últimos años el análisis de los marcadores metadiscursivos ha despertado gran interés entre los investigadores, sobre todo, en lengua inglesa. Gran parte de estos esfuerzos se ha concentrado en los géneros artículo de investigación y ensayo argumentativo (Ädel, 2006), tanto en L1 como en los estudios contrastivos. De igual forma, se observa gran interés por comparar los marcadores metadiscursivos en textos escritos por autores expertos y novatos. En lo que se refiere al griego moderno, destaca el análisis de Koutsantoni (2003;2005) cuyos resultados, aunque se centran en el discurso académico especializado, podrían servir como referencia para la interpretación de otros géneros discursivos. En lengua española destacan los trabajos sobre diversos géneros pertenecientes al discurso periodístico, que cimientan las bases para futuras indagaciones en el campo. Especialmente, los estudios de González Arias (2014) y Moya Muñoz (2016), que analizan el comentario de lectores en los foros de la prensa chilena y española, abren una nueva línea de investigaciones en la esfera pública de la actividad discursiva, esto es, el periodismo participativo. Los estudios comparativos entre distintas L1 son escasos, aunque últimamente se observa cierto interés en español por estudiar los patrones retóricos entre español e inglés en el discurso profesional (Dafouz Milne, 2006; Suau Jiménez, 2011a; 2011b).

De igual forma, los estudios realizados con aprendientes griegos en lengua extranjera (L2/LE) son prácticamente nulos, con excepción del trabajo de Mayor (2006) sobre los examinados en el diploma IELTS, que puede ofrecer valiosas informaciones sobre las preferencias retóricas de los aprendientes griegos, aunque sea en inglés L2. Si bien los estudios en lengua extranjera son menos numerosos, el análisis de las estrategias metadiscursivas entre L1 y L2 es más profuso, aunque se basan siempre en inglés como punto de referencia de la actuación lingüística nativa (Hyland y Milton, 1997; Hinkel, 2005). Entre las investigaciones contrastivas cabe señalar, por una parte, la de Neff-van Aertselaer y Dafouz (2008) con informantes ingleses y españoles y, por otra, las de Koutsantoni (2003; 2005) y de Hatzitheodorou y Mattheoudakis (2011) con grecófonos y anglófonos. En particular, las investigaciones de Koutsantoni y Neff-van Aertselaer y Dafouz son las únicas que en vez de contrastar HNN con HN inexpertos, se complementan con el análisis de la actuación lingüística de hablantes nativos expertos en el campo.

No obstante, la mayoría de los estudios contrastivos se basa en grandes corpus que corresponden a diversos géneros, tópicos y actividades. Según Hinkel (2002: 59), los estudios comparativos tienen enorme importancia y utilidad cada vez que se realizan comparaciones detalladas en contextos próximos y actividades. En caso contrario, los resultados obtenidos pueden ser erróneos al no ser representativos de la actuación lingüística de una comunidad discursiva. Además, la pluralidad de los modelos metadiscursivos y la falta de acuerdo entre los teóricos sobre la categorización de los ítems que los componen dificultan la comparación de los resultados obtenidos. De igual forma, estos estudios, raras veces, ofrecen un análisis holístico de las estrategias metadiscursivas, limitándose al análisis de subcategorías muy específicas. Ello impide obtener una visión global sobre la interrelación de las funciones retóricas y cuál

predomina en un género específico. Teniendo en cuenta todo lo anterior, en el presente trabajo se presentan los resultados de un estudio contrastivo entre HNN grecófonos y HN hispanófonos a la hora de escribir una *carta al director*, género del que disponemos de muy poca información sobre su estructura o patrones recurrentes.

De hecho, las cartas al director constituyen un género discursivo que ha recibido muy poca atención en los estudios textuales y, especialmente, en los contrastivos por su tendencia a priorizar en el discurso académico y/o profesional, dejando de lado el análisis del discurso propio del ámbito público o privado, igual de esencial para la comunicación oral o escrita en una lengua extranjera. El discurso como acción e interacción en la sociedad implica un gran número de usuarios que utilizan activamente la escritura y el habla no simplemente como escritores, hablantes, mediadores, oyentes o lectores, sino también como miembros de una o más comunidades discursivas, interactuando a diario. Una de estas comunidades –virtual o real– es la que se forma por los autores y los lectores de un diario quienes interactúan y dialogan entre sí en un nuevo ecosistema comunicativo. Ante este fenómeno incluso los medios más tradicionales se han visto obligados a ceder, en mayor o menor grado, la palabra a los lectores en sus ediciones digitales, con la creación de blogs, foros y una sección dedicada a las cartas de los lectores que permita mayor interacción entre un público que traspasa las fronteras nacionales para acoger en sus senos distintas comunidades lingüísticas y culturales. Por lo tanto, el tradicional lector se convierte en «prosumidor», es decir, en productor y consumidor de la información al mismo tiempo, desarrollando múltiples actividades interactivas con otros usuarios (Martínez Rodríguez, 2005: 272).

Ahora bien, todos estos cambios en la forma en que comunican e interactúan las personas en contextos naturales tienen impacto directo sobre la didáctica de lenguas, tanto maternas como extranjeras, cuyo propósito y materiales educativos se tienen que ajustar a la aparición de nuevos géneros o la hibridación de los ya existentes, como es el caso del género carta al director. Especialmente, en contextos de español como lengua extranjera (E/LE) la interacción constituye uno de los aspectos clave junto con la comprensión, la expresión y la mediación a lo largo de las distintas etapas de enseñanza-aprendizaje. Ello se hace evidente por el papel central que se le otorga a las estrategias y actividades de interacción en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), donde se insiste sobre su importancia para facilitar la comunicación –en el ámbito público, profesional, educativo y personal– entre personas que tienen distintas lenguas maternas. No obstante, en la literatura circulante sobre los géneros periodísticos, así como en los manuales de E/LE, escasean las referencias tanto a la estructura como a las características del género carta al director, puesto que se centran sobre todo en las de índole comercial y laboral. Por lo tanto, ¿cuáles son las convenciones del género carta al director que el estudiante de E/LE debe conocer?, ¿con qué estrategias retóricas tiene que estar familiarizado para lograr persuadir a su audiencia?, ¿su nivel de competencia escritora influye en la cantidad y tipo de recursos retóricos que emplea? Por último, estos modos de persuasión ¿siguen un patrón retórico común o difieren de cultura a cultura y de lengua a lengua?

A todas estas cuestiones ha intentado responder, aunque fuera parcialmente, la retórica contrastiva (RC), área de investigación en segundas lenguas iniciada por Kaplan (1966) a finales de los años sesenta en los Estados Unidos. Dicho estudioso, partiendo de la premisa de que la lógica no tiene carácter universal, sino que varía de cultura a cultura, busca ofrecer un modelo contrastivo destinado al análisis de textos escritos en L1 y L2 con el fin de hallar aquellas variables retóricas que difieren en las diversas comunidades de

habla. Este primer intento de Kaplan ha sido fuertemente criticado, entre otras razones, por su carácter etnocentrista, es decir, por privilegiar la escritura en inglés y por enfocarse solo en el producto de la escritura y, en particular, en la estructura del párrafo. No obstante, estas críticas han contribuido al desarrollo y la mejora de los paradigmas teóricos en los que se sustenta la RC, así como a su evolución de un enfoque restringido al análisis de textos en L1 y L2 a una visión mucho más amplia de análisis contrastivos entre comunidades lingüísticas tanto a nivel transcultural como intercultural. Ello se hace evidente en la propuesta de Connor (2008) de sustituir el binomio retórica contrastiva por el término *retórica intercultural* (RI) para incorporar un amplio abanico de teorías y modelos de análisis del discurso y designar que ninguna tradición retórica es pura, sino que todo existe entre culturas.

Por lo tanto, el objetivo general que guía el presente trabajo consiste en analizar el empleo de los patrones metadiscursivos en cartas al director, escritas por HN españoles y HNN griegos en contextos educativos. En cuanto a los objetivos específicos que nos hemos planteado alcanzar, estos se desglosan en lo siguiente: primero nos proponemos adaptar el modelo interpersonal de Hyland (2005; 2017) a las características del género carta al director y a las particularidades de la lengua española y, a continuación, identificar y clasificar los patrones metadiscursivos en los textos producidos por parte de los estudiantes novatos.

2. NOCIÓN Y TAXONOMÍAS DEL METADISCURSO

El término *metadiscurso* aparece por primera vez en 1958 en un artículo de Zellig Harris titulado «Linguistic transformation for information retrieval». El lingüista estadounidense (1970: 464-466), desde un enfoque estructuralista, emplea la expresión «núcleos metadiscursivos» (*metadiscourse kernels*) para indicar aquellas partes del discurso que hacen referencia al «material principal» (*main material*) –como en aquellos casos en los que el investigador realiza la discusión de los resultados y utiliza expresiones del tipo «hemos comprobado que...»– pero sin definirlo con más precisión o profundizar sobre sus distintos tipos y usos. A partir de la década de los ochenta, el concepto se retoma en las obras pioneras de teorizadores inscritos, en su mayoría, en el campo de la composición y retórica como Williams (1981; 1990; 2007), Vande Kopple (1985; 2002; 2012), Crismore (1985), Crismore y Farnsworth (1989) o Crismore, Markkanen y Steffensen (1993), quienes intentan definir y categorizar estos segmentos textuales de una forma más sistemática. De modo indicativo, Williams (1981: 211-212) califica el metadiscurso como «escribiendo sobre escribir, todo lo que no se refiere al tema tratado», Vande Kopple (1985: 83), al igual que Crismore y Farnsworth (1989: 92), hace referencia al «discurso acerca del discurso» (*discourse on discourse*), mientras que Crismore, Markkanen y Steffensen (1993: 40) lo definen como: «el material lingüístico en textos, orales o escritos, que no añade nada al contenido proposicional, sino que está destinado a ayudar al oyente o lector a organizar, interpretar y evaluar la información proporcionada».

El primer intento de cartografiar los marcadores metadiscursivos lo encontramos en el modelo de Vande Kopple quien, basándose en la distinción tripartita de las metafunciones del lenguaje propuesta por Halliday (1973; 1978; 1985), considera que el contenido proposicional o discurso primario corresponde a la metafunción ideacional, mientras que el no proposicional o metadiscursivo a las metafunciones interpersonal y textual (Vande Kopple, 1985: 86). Partiendo de esta idea, el autor propone una tipología

que se distingue en siete categorías: conectores textuales, glosas de código, marcadores ilocucionarios, marcadores de validez, narradores, marcadores de actitud y comentarios. De acuerdo con este teórico, los marcadores interpersonales facilitan a los autores revelar sus evaluaciones y actitudes en cuanto al contenido ideacional, a reseñar cuál es su papel en la situación comunicativa y a predecir la reacción de los lectores, mientras que los textuales les permiten obviar cómo se estructura la información proposicional del texto, de acuerdo con el acto comunicativo (2012: 38). Sin embargo, según advierte el propio autor, algunas palabras o grupos de palabras pueden cumplir más de una función metadiscursiva como, por ejemplo, en el caso de la expresión «mi hipótesis es» que puede actuar tanto como marcador ilocucionario, así como de validez (1985, p. 85). La categorización de Vande Kopple ha sido criticada por su ambigüedad en las categorías tratadas y sus frecuentes solapamientos funcionales, algo que según Hyland (2005: 32-33), dificulta su aplicación. Uno de los problemas que destacan es la dificultad en distinguir los narradores de los atribuidores, especialmente en el caso del discurso académico donde las citas cumplen intenciones retóricas variadas. No obstante, en un modelo posterior Vande Kopple (2002) excluye la categoría narradores de su tipología y el término marcadores de validez se substituye por el de marcadores epistemológicos (*epistemology markers*).

Crismore, Markkanen y Steffensen (1993), por su parte, en una revisión crítica de la primera categorización de Vande Kopple, eliminan la categoría narradores y algunas de sus sub-funciones se trasladan a una nueva categoría, la de los marcadores textuales, mientras que las glosas de código y los marcadores ilocucionarios forman parte de la categoría de los marcadores interpretativos. Las dos nuevas categorías creadas pretenden dar cuenta del papel textual del metadiscurso, con los marcadores textuales refiriéndose a aquellos elementos que facilitan la organización del discurso, frente a los interpretativos que ayudan al lector a descifrar y entender mejor lo que quiere comunicar el autor, así como las estrategias que emplea.

Ahora bien, las propuestas que más repercusión han tenido, sobre todo en las investigaciones relacionadas con el discurso académico, son las de Hyland (1998a; 1998b; 2005; 2013; 2015; 2017) quien ofrecerá un marco teórico más sólido sobre el metadiscurso como respuesta a la ambigüedad de los trabajos anteriores. Según comenta el propio autor, aunque la mayoría de los analistas adoptan un enfoque funcional, frecuentemente, malinterpretan la distinción tripartita de Halliday y confunden los criterios sintácticos con los funcionales (Hyland, 2005: 24). Como alternativa, Hyland (2017:20) presenta un modelo denominado interpersonal, en el que se suprimen las categorías formales incluidas en el modelo de Crismore y otros (1993), y se intentan controlar los solapamientos funcionales. Bajo la categoría interactiva, que permite al autor organizar su discurso teniendo en cuenta las necesidades del lector, se incluyen: (i) los marcadores de transición (*transition markers*), que expresan relaciones semánticas entre las oraciones principales del texto, (ii) los marcadores de marco (*frame markers*), que hacen referencia a actos discursivos, secuencias o etapas, (iii) los marcadores endofóricos (*endophoric markers*), que remiten a otras partes del texto, (iv) los evidenciales (*evidentials*), que remiten a otros textos y (v) las glosas de código (*code glosses*), que reformulan, ejemplifican o clarifican lo dicho. En la categoría interaccional, mediante la cual se expresa la voz del autor, su evaluación y grado de complicidad frente al contenido textual y a su audiencia, cuentan: (i) los atenuadores (*hedges*), que retienen el compromiso del autor frente a su proposición, los intensificadores (*boosters*), que enfatizan la certeza con la que se presenta el autor en el texto, (iii) los marcadores de actitud (*attitude markers*), que

reflejan la actitud afectiva del autor frente a su proposición, (iv) los marcadores de compromiso (*engagement markers*), que hacen referencias explícitas al lector o fomentan una relación entre autor-lector y (v) las autorreferencias (*self-mentions*), que se refieren de forma explícita al autor o autores.

3. MÉTODO

Teniendo en cuenta las investigaciones reseñadas con anterioridad, así como la naturaleza de nuestro estudio, la pregunta que se plantea en este punto es la siguiente:

- ¿Influye el nivel de competencia escritora (bajo, medio y avanzado) de los HNN y los HN en el uso de los marcadores metadiscursivos (interactivos e interaccionales)? Más concretamente, ¿existe diferencia significativa a nivel inter-grupal en la proporción y tipo de marcadores metadiscursivos empleados en los textos que consiguen una baja media o alta puntuación?

Las hipótesis formuladas a partir de la pregunta de investigación son las siguientes:

- H_0 : No habrá diferencia significativa en la cantidad y tipo de marcadores metadiscursivos empleados en los textos que consiguen una baja, media o alta puntuación.
- H_1 : Se espera una diferencia significativa en la cantidad y tipo de marcadores metadiscursivos empleados en los textos que consiguen una baja, media o alta puntuación.

3.1. Diseño

El estudio, de tipo transversal, se basó en un diseño descriptivo - correlacional para la identificación, categorización y comparación de los patrones metadiscursivos recurrentes en un texto de tipo argumentativo, perteneciente al género *carta al director*. Las muestras en las que se basó la investigación son de tipo intencional o de conveniencia provenientes de HN españoles y HNN que cursan educación secundaria y superior, respectivamente. Nuestra decisión de comparar informantes novatos que pertenecen a distintos niveles educativos se basó en la afinidad temática y los objetivos comunes de la asignatura de lengua que cursan ambos grupos

Con el fin de comparar los datos obtenidos a nivel inter-grupal, se tuvo que medir el nivel de la competencia comunicativa de los sujetos en relación con una actividad de expresión e interacción escritas común para ambos grupos. El objetivo de la actividad consiste en que los alumnos produzcan una *carta al director*, de entre 200 a 250 palabras, basándose en un texto sacado del periódico *El País*. Los escritos producidos por los HNN se evaluaron de acuerdo con la escala graduada, del examen IELTS (International English Language Testing System) Formación General, diseñada para medir la competencia comunicativa, a través de actividades que reflejan situaciones laborales y sociales, en un rango de 9 a 0 puntos, es decir de mayor a menor competencia comunicativa. Por otro lado, la evaluación de la expresión escrita de los HN se realizó mediante la parrilla analítica del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI, 2013: 21), destinada a la valoración diagnóstica de la competencia en comunicación lingüística

de alumnos de secundaria a la hora de escribir un texto argumentativo. Con el fin de validar los instrumentos de medición se aplicó un Protocolo de Calibración basado en una línea de investigaciones realizadas con anterioridad en este campo (Muñoz, et al. 2006; Shaw & Falvey 2008).

Para la identificación de los ítems metadiscursivos se empleó el programa de concordancias AntConc (versión 3.4.4.) y las variables se analizaron mediante los programas estadísticos SPSS (versión 22), Excel y el calculador del cociente de verosimilitud G^2 (*log-likelihood ratio*) del Departamento Computacional de la Universidad de Lancaster.

3.2. Participantes

En la investigación participaron ciento veinticinco informantes en total (27.969 palabras), de los cuales setenta y ocho pertenecen al grupo griego (16.275 palabras), mientras que los cuarenta y siete restantes forman parte del grupo español (11.694 palabras).

Los informantes griegos que participaron en el estudio están matriculados en la asignatura *Lengua III* que forma parte del bloque curricular obligatorio del Departamento de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Cincuenta y seis de ellos provienen del año académico 2012-2013 y veintidós del año académico 2014-2015. La muestra griega cuenta con una representación femenina mayoritaria de 84,6% (66 frecuencias) frente a la masculina que alcanza el 15,4% (12 frecuencias). La edad media del grupo se sitúa en los 29,62 años con una desviación estándar de 9,792 y una variación de los 18 a los 58 años. La categoría más numerosa es la que comprende las edades entre 17 y 22 años (24), sigue la que abarca las edades entre los 29 y 34 (19), en tercera posición está la de los 23 a los 28 años (15) y en cuarta posición, con una igual distribución se encuentra, por un lado, la categoría que incluye a las personas que están entre 35 y 40 años (10) y, por otro, la de las personas que tienen más de 40.

Los HN son alumnos preuniversitarios hispanohablantes que cursan segundo de Bachillerato, Modalidad de Ciencias y Tecnología, en la autonomía de Murcia. Treinta y seis de ellos provienen del IES Mediterráneo de Cartagena de dos años escolares consecutivos, a saber, de 2012- 2013 y de 2013-2014, mientras que los once restantes están cursando en el IES San Juan Bosco de Lorca durante el año escolar 2014-2015. La recolección de los textos se realizó en el período entre abril y mayo, época durante la cual los alumnos estaban finalizando sus estudios. La distribución de la muestra en función del sexo es bastante homogénea con el 55,3% (26) siendo varones y el 44,7% (21) restante mujeres. En lo relacionado a la edad, treinta de ellos tienen 17 años, dieciséis tienen 18 años y solo una alumna ha cumplido los 20 años.

3.3. Variables

Para cumplir con los objetivos planteados en el presente estudio se han tomado en cuenta tres variables, esto es, una dependiente y dos independientes. Como variable dependiente se ha considerado la frecuencia porcentual de los marcadores metadiscursivos. Para su operativización se ha adaptado la taxonomía de Hyland (2017) a las características de la carta al director y también a las particularidades de la lengua española (Salapata 2017). Como se puede ver en la figura 1, la sub-categoría de los marcadores de transición, así

como la de los marcadores de marco de la categoría interactiva se han adaptado al castellano, según las categorizaciones de Calsamiglia y Tusón (2012).

Items metadiscursivos interactivos		
Categoría	Sub-categoría	Ejemplo
Interactiva		
Marcadores de transición	Aditivos, contrastivos (oposición, sustitución, restricción, concesión), de base causal	además, encima, y/pero, sin embargo, sino, excepto si, a pesar de/por eso, de ahí que...
Marcadores de marco	Ilocucionarios, iniciadores, distribuidores, ordenadores, continuativos, digresivos, recapitulativos-conclusivos	el objetivo de esta carta es/para empezar/por un lado/primero, en segundo lugar/entonces/por cierto/en conclusión...
Marcadores endofóricos	Anáfora y catafora	lo anteriormente mencionado /véase más abajo...
Evidenciales	Citas directas, indirectas	(fecha/nombre) /según la autora del texto...
Glosas de código	Reformuladores	a saber, p.ej., en otras palabras, paréntesis, guiones, dos puntos...

Figura 1. Variables metadiscursivas interactivas

Asimismo, en lo que atañe a la categoría interaccional, hemos introducido una nueva categoría bajo los marcadores de compromiso (fig. 2), a saber, las estructuras de cortesía que aparecen en la sección de apertura y cierre de una carta.

Items metadiscursivos interaccionales		
Interaccional		
Atenuadores	Verbos de juicio, verbos modales, adverbios epistémicos y locuciones adverbiales, estructuras adjetivales, adjetivos, diminutivos	indicar, calcular, dudar/poder, parece que, deber de/probablemente/es probable, -ito, illo, ico...
Intensificadores	Marcadores de certeza, verbos cognitivos	está claro, sin duda/saber, conocer...
Marcadores de actitud	Formas adverbiales, adjetivos y formas adjetivales, verbos de actitud	lamentablemente/ bueno, malo, es+adjetivo calificativo/coincidir, estar de acuerdo...
Autorreferencias	Expresiones de opinión personal, Formas tónicas o atonas de los pronombres	A nivel personal / yo, mi, a mí, me, nosotros, nuestro, nos...

	personales, posesivos, flexión verbal en 1ª persona, nosotros exclusivo	
Marcadores de compromiso	Pronombres referidos al lector, directivos (imperativos, verbos modales deónticos, verbo copulativo+sintagma adjetival o adjetivo), preguntas, conocimiento compartido, apartes, estructuras de cortesía	tú, usted, vosotros/imagina, deber+infinitivo/es necesario/es bien sabido/ Estimado director, atentamente

Figura 2. Variables metadiscursivas interaccionales

Asimismo, todos los rasgos lingüísticos se normalizaron a partir de la propuesta de Biber (1988:75-76), es decir, número de rasgos lingüísticos dividido por la extensión de cada subcorpus y multiplicado por 100.

Las variables independientes que serán contrastadas con la frecuencia porcentual de los marcadores metadiscursivos son, por un lado, la lengua materna de los informantes, es decir el español (L1), así como el español como lengua extranjera (L2) en el caso de los aprendientes griegos. Por otro lado, el nivel de competencia escritora, medido a través de las dos escalas de evaluación antes mencionadas constituye la segunda variable independiente que interviene en el presente estudio.

4. RESULTADOS

Bajo este epígrafe se presentan los resultados de la comparación de los recursos metadiscursivos entre los estudiantes griegos universitarios y los españoles preuniversitarios. A través del análisis contrastivo (tabla 1), se pudo comprobar que existen diferencias significativas a nivel global y por categoría metadiscursiva. En concreto, el número total de marcadores metadiscursivos del subcorpus griego (2644 ocurrencias) frente a aquel del español (1695 ocurrencias) hace patente una diferencia significativa de $G^2= 14,49$ ($p < 0,001$) a favor de los HNN. De igual modo, se observan diferencias significativas sobre el total de los ítems interactivos ($G^2= 7,28$, $p < 0,01$) a favor de los HN y de los interaccionales sobreutilizados por los HNN ($G^2=40,93$, $p < 0,0001$). Un análisis pormenorizado de los datos por categoría metadiscursiva evidencia diferencias significativas en dos de las cinco sub-categorías interactivas, es decir, en los marcadores de transición que presentan unas frecuencias más bajas en los textos de los HNN ($G^2=13,13$, $p < 0.001$) y en los marcadores de marco que son más numerosos en los textos de estos últimos ($G^2=8,59$, $p < 0.01$). Por lo que se refiere al metadiscurso interaccional, el análisis del cociente de verosimilitud revela diferencias significativas a favor de los HNN en los marcadores de actitud ($G^2=23,35$, $p < 0,0001$), mientras que en los marcadores de compromiso ($G^2=8,45$) la significación es de 0,01.

Marcadores metadiscursivos					
Categoría	HNN		HN		G ²
	01	%1	02	%2	
Interactiva					
Marcadores de transición	514	3,16	466	3,98 -	13,13
Marcadores de marco	120	0,74	54	0,46 +	8,59
Endofóricos	3	0,02	5	0,04 -	1,38
Evidenciales	69	0,42	60	0,51 -	1,16
Glosas de código	66	0,41	56	0,48 -	0,83
Sub-total	772	4,74	641	5,48 -	7,28
Interaccional					
Atenuadores	69	0,42	65	0,56 -	2,44
Intensificadores	108	0,66	68	0,58 +	0,73
Marcadores de actitud	196	1,20	75	0,64 +	23,35
Autorreferencias	406	2,49	273	2,33 +	0,72
Marcadores de compromiso	1093	6,72	682	5,83 +	8,45
Sub-total	1872	11,50	1054	9,01 +	40,93

Tabla 1. Resultados globales de G² entre HNN y HN

A continuación, se ofrece un análisis contrastivo por pares, entre HNN de bajo, medio o nivel alto y HN a fin de descubrir en qué categorías y sub-categorías se asemejan o se diferencian sus producciones.

4.1. Resultados entre HNN de nivel bajo y HN

Si se comparan las producciones escritas de los HN con las de los HNN de nivel bajo (tabla 2), se nota que las categorías en las que la significación estadística es fuerte ($p < 0,0001$) a favor de los estudiantes griegos son los marcadores de compromiso ($G^2=27,40$), los marcadores de actitud ($G^2=26,34$), las autorreferencias ($G^2=38,47$), así como los marcadores de marco ($G^2=8,46$) con una significación de $p < 0,01$.

Marcadores metadiscursivos					
Categoría	HNN nivel bajo		HN		G ²
	01	%1	02	%2	
Interactiva					
Marcadores de transición	187	3,39	466	3,98 -	3,51
Marcadores de marco	46	0,83	54	0,46 +	8,46
Endofóricos	1	0,02	5	0,04 -	0,73
Evidenciales	20	0,36	60	0,51 -	1,90
Glosas de código	25	0,45	56	0,48 -	0,05
Sub-total	279	5,06	641	5,48 -	1,23
Interaccional					
Atenuadores	28	0,51	65	0,56 -	0,16
Intensificadores	34	0,62	68	0,58 +	0,08
Marcadores de actitud	81	1,47	75	0,64 +	26,34
Autorreferencias	156	2,83	164	1,40 +	38,47
Marcadores de compromiso	444	8,06	682	5,83 +	27,40
Sub-total	743	13,49	1054	9,01 +	68,74

Tabla 2. Resultados globales de G² entre HNN de nivel bajo y HN

En un análisis más detallado, como se puede observar en la tabla 3, se nota que los marcadores de marco en los que se detecta una diferencia significativa son, por un lado, los ilocucionarios ($G^2=27,44$, $p < 0,0001$) y, por otro, los ordenadores ($G^2=4,52$, $p < 0,05$).

Subtipo	Marcadores de Marco				G^2
	HNN nivel bajo		HN		
	O1	%1	O2	%2	
Ilocucionarios	23	0,42	6	0,05 +	27,44
Iniciadores	2	0,04	11	0,09 -	1,88
Distribuidores	6	0,11	10	0,09 +	0,21
Ordenadores	6	0,11	3	0,03 +	4,52
Continuativos	1	0,02	2	0,02 +	0,00
Recapitulativos- conclusivos	8	0,15	22	0,19 -	0,41

Tabla 3. Marcadores de marco: resultados de G^2 entre HNN de nivel bajo y HN

En cuanto a los marcadores de actitud, las diferencias entre los dos grupos se detectan en el empleo de los adjetivos, ($G^2=20,35$, $p < 0,0001$) y en los exclamativos (tabla 4), ambos sobreutilizados ($G^2=27,33$, $p < 0,0001$) en los textos de los informantes griegos.

Tipo	Marcadores de actitud				G^2
	HNN nivel bajo		HN		
	O1	%1	O2	%2	
Adverbios	4	0,07	6	0,05 +	0,28
Adjetivos	47	0,85	37	0,32 +	20,35
Verbos de actitud	17	0,31	32	0,27 +	0,16
Exclamativos	12	0,22	0	0,00+	27,33

Tabla 4. Marcadores de actitud: resultados de G^2 entre HNN de nivel bajo y HN

Tal y como se presenta en la tabla 5, el empleo de las autorreferencias difiere en el pronombre personal *yo*, escasamente utilizado por el grupo de los HNN ($G^2=4,49$, $p < 0,05$), los determinativos posesivos ($G^2=11,53$, $p < 0,001$) y los verbos en primera persona del singular ($G^2= 17,07$, $p < 0,0001$), sobreutilizados por estos últimos, así como la sección de la firma ($G^2=40,74$, $p < 0,0001$) que tiene una representación muy restringida en las cartas de los alumnos preuniversitarios.

Tipo	Autorreferencias				
	HNN nivel bajo		HN		G ²
	O1	%1	O2	%2	
Pronombres Personales					
Formas tónicas					
Yo	1	0,02	12	0,10 -	4,49
Mí	1	0,02	4	0,03 -	0,36
Formas átonas					
Me	11	0,20	18	0,15 +	0,45
Nos (exclusivo)	0	0,00	1	0,01 -	0,77
Determinativos posesivos					
Mi(s), mío, a(s)	37	0,67	35	0,30 +	11,53
Flexión verbal					
Flexión verbal 1ª pers. sing.	78	1,42	86	0,74 +	17,07
Flexión verbal 1ª pers. pl.	0	0,00	2	0,02 -	1,54
Expresiones de opinión	1	0,02	2	0,02 +	0,00
Firma	27	0,49	4	0,03 +	40,74

Tabla 5. Autorreferencias: resultados de G² entre HNN de nivel bajo y HN

Por último, en la tabla 6 se puede observar que las diferencias en la categoría de los marcadores de compromiso se centran en las referencias al lector (G²=10,62, p < 0,01), los argumentos que apelan al conocimiento compartido (G²=4,98 p < 0,05) y las estructuras de cortesía (G²=65,90, p < 0,0001).

Tipo	Marcadores de compromiso				
	HNN nivel bajo		HN		G ²
	O1	%1	O2	%2	
Referencias al lector	314	5,70	527	4,51 +	10,62
Directivos	47	0,85	96	0,82 +	0,05
Preguntas	9	0,16	24	0,21 -	0,35
Conocimiento compartido	18	0,33	18	0,15 +	4,98
Apartes	0	0,00	2	0,02 -	1,54
Estructuras de cortesía	56	1,02	15	0,13 +	65,90

Tabla 6. Marcadores de compromiso: resultados de G² entre HNN de nivel bajo y HN

Si se mira de forma más detenida en las referencias al lector (tabla 7), se sugiere que en los textos de los HN tanto el empleo de la forma tónica del pronombre personal *nosotros*, como la átona *nos* muestran una diferencia significativa frente a los de los HNN (G²= 10,81, p < 0,01 y G²= 17,55, p < 0,0001, respectivamente). Por otro lado, la forma tónica *usted* y la átona *le* para referirse al director del periódico o la autora del texto tienen una presencia fuertemente relevante en los textos de los HNN (G²= 25,31, p < 0,0001 y G²= 12,82, p < 0,001, respectivamente), al igual que el determinativo posesivo *su* (G²= 25,10, p < 0,0001). De igual modo, los estudiantes griegos hacen uso extenso de los verbos en segunda persona del singular y del plural para dirigirse abiertamente al lector (G²= 19,37, p < 0,0001 y G²= 5,74, p < 0,05 respectivamente). Por último, los HN

emplean con más frecuencia la primera persona del plural para implicar a su audiencia ($G^2= 6,07$, $p < 0,05$).

Subtipo	Referencias al lector				G^2
	HNN nivel bajo		HN		
	O1	%1	O2	%2	
Pronombres Personales					
Formas tónicas					
Tú	0	0,00	1	0,01 -	0,77
Nosotros	0	0,00	14	0,12 -	10,81
Usted(es)	14	0,25	1	0,01 +	25,31
Formas átonas					
Te	3	0,05	12	0,10 -	1,08
Nos	31	0,56	142	1,21 -	17,55
Le(s)	11	0,20	3	0,03 +	12,82
Determinativos posesivos					
Tu(s)	1	0,02	2	0,02 +	0,00
Su(s)	19	0,34	4	0,03 +	25,10
Nuestro	56	1,02	58	0,50 +	14,31
Flexión verbal					
Flexión verbal 2ª pers. sing.	13	0,24	2	0,02 +	19,37
Flexión verbal 1ª pers. pl.	155	2,81	274	2,34 +	3,26
Flexión verbal 2ª pers. pl.	1	0,02	2	0,02 +	0,00

Tabla 7. Referencias al lector: resultados de G^2 entre HNN de nivel bajo y HN

Los argumentos que apelan al conocimiento común son más numerosos en los textos de los HNN de nivel bajo (tabla 8). La mayor diferencia se detecta en las falacias *ad populum*, sobreutilizadas por los estudiantes griegos de nivel bajo y, especialmente la forma *todos* ($G^2=14,14$, $p < 0,001$).

Subtipo	Argumentos <i>ad populum</i>				G^2
	HNN nivel bajo		HN		
	O1	%1	O2	%2	
La mayoría	4	0,07	6	0,05 +	0,28
Todos	13	0,24	4	0,03 +	14,14

Tabla 8. Argumentos *ad populum*: resultados de G^2 entre HNN de nivel bajo y HN

Por último, las estructuras de cortesía, como se puede también observar en la tabla 9, hacen patente una diferencia significativa en casi todas las secciones de la carta y, sobre todo, en la línea de saludo.

Subtipo	Estructuras de cortesía				G^2
	HNN nivel bajo		HN		
	O1	%1	O2	%2	
Línea de saludo	27	0,49	8	0,07 +	30,04
Conclusión	11	0,20	3	0,03 +	12,82
Despedida	17	0,31	4	0,03 +	21,35
Sección de posdatos	1	0,02	0	0,00 +	2,28

Tabla 9. Estructuras de cortesía: resultados de G^2 entre HNN de nivel bajo y HN

4.2. Resultados de HNN de nivel medio y HN

El análisis contrastivo de los HN con los HNN de nivel medio permite observar diferencias en la mitad de las categorías metadiscursivas (tabla 10), a saber, los marcadores de transición, los de marco, los endofóricos, los marcadores de actitud y las autorreferencias. El cociente de verosimilitud sobre el total de los ítems interactivos alcanza el $G^2= 8,70$ ($p < 0,01$) a favor de los HN, mientras que en el caso del conjunto de los interaccionales es de $G^2=11,76$ ($p < 0,001$) en pro de los HNN.

Categoría	Marcadores metadiscursivos				G^2
	HNN nivel medio		HN		
	01	%1	02	%2	
Interactiva					
Marcadores de transición	239	2,96	466	3,98 -	14,28
Marcadores de marco	58	0,72	54	0,46 +	5,47
Endofóricos	0	0,00	5	0,04 -	5,25
Evidenciales	38	0,47	60	0,51 -	0,17
Glosas de código	30	0,37	56	0,48 -	1,28
Sub-total	365	4,52	641	5,48 -	8,70
Interaccional					
Atenuadores	33	0,41	65	0,56 -	2,12
Intensificadores	58	0,72	68	0,58 +	1,40
Marcadores de actitud	78	0,97	75	0,64 +	6,42
Autorreferencias	182	2,26	164	1,40 +	19,48
Marcadores de compromiso	501	6,21	682	5,83 +	1,14
Sub-total	852	10,56	1054	9,01 +	11,76

Tabla 10. Resultados globales de G^2 entre HNN de nivel medio y HN

Si se indaga más en las sub-categorías en las que se nota una diferencia significativa se comprueba que en lo referido a los marcadores de transición los HNN de medio rendimiento infrutilizan los marcadores de base causal ($G^2=11,84$, $p < 0,001$) y los contraargumentativos ($G^2=6,73$, $p < 0,01$), incluidos casi todos los subtipos que les corresponden, salvo los marcadores de sustitución, como se puede observar también de forma resumida en la tabla 11.

Tipo	Marcadores de transición				G^2
	HNN nivel medio		HN		
	01	%1	02	%2	
Aditivos	143	1,77	237	2,03 -	1,62
Contraargumentativos	57	0,71	124	1,06 -	6,73
<i>Oposición</i>	40	0,50	86	0,74 -	4,43
<i>Restricción</i>	1	0,01	9	0,08 -	4,73
<i>Sustitución</i>	15	0,19	18	0,15 +	0,29
<i>Concesión</i>	1	0,01	11	0,09 -	6,45
De base causal	39	0,48	105	0,90 -	11,84
<i>Causativos</i>	29	0,36	76	0,65 -	7,95
<i>Consecutivos</i>	10	0,12	29	0,25 -	3,94

Tabla 11. Marcadores de transición: resultados de G^2 entre HNN de nivel medio y HN

En cuanto a los marcadores de marco (tabla 12), los dos grupos divergen en el empleo de los ilocucionarios, sobreutilizados por los HNN ($G^2=19,28$, $p < 0,0001$), los iniciadores que tienen una presencia nula en sus cartas en comparación con las de los HN ($G^2=11,54$, $p < 0,001$) y, por último, con una significación de 0,05 los ordenadores, que son escasos en los escritos de estos últimos ($G^2= 4,59$).

Marcadores de marco					
Tipo	HNN nivel medio		HN		G²
	01	%1	02	%2	
Ilocucionarios	24	0,30	6	0,05 +	19,28
Iniciadores	0	0,00	11	0,09 -	11,54
Distribuidores	5	0,06	10	0,09 -	0,36
Ordenadores	8	0,10	3	0,03 +	4,59
Continuativos	3	0,04	2	0,02 +	0,74
Recapitulativos-Conclusivos	18	0,22	22	0,19 +	0,20

Tabla 12. Marcadores de marco: resultados de G^2 entre HNN de nivel medio y HN

En el caso de los marcadores de actitud si se desagregan los datos por tipo metadiscursivo se percatan diferencias relevantes en el empleo de los exclamativos, tipo metadiscursivo que tiene una nula presencia en el corpus de los HN españoles ($G^2= 5,38$, $p < 0,05$) como se puede también observar en la siguiente tabla (tabla 13).

Marcadores de actitud					
Subtipos	HNN nivel medio		HN		G²
	01	%1	02	%2	
Adverbios	8	0,10	6	0,05 +	1,51
Adjetivos	32	0,40	37	0,32 +	0,87
Verbos de actitud	35	0,43	32	0,27 +	3,54
Exclamativos	3	0,04	0	0,01 +	5,38

Tabla 13. Marcadores de actitud: resultados de G^2 entre HNN de nivel medio y HN

Por último, en la categoría de las autorreferencias los rasgos lingüísticos en los que se nota una diferencia significativa, tal y como se puede ver en la tabla 14, son el pronombre *yo*, menos utilizado por los aprendientes griegos de nivel medio ($G^2= 7,33$, $p < 0,01$), los verbos en primera persona del singular ($G^2= 5,08$, $p < 0,05$), así como la sección de la firma que es más frecuente en las cartas de estos últimos ($G^2= 28,74$, $p < 0,0001$).

Autorreferencias					
Subtipo	HNN nivel medio		HN		G²
	01	%1	02	%2	
Pronombres Personales Formas tónicas					
Yo	1	0,01	12	0,10 -	7,33
Mí	1	0,01	4	0,03 -	0,98
Formas átonas					
Me	19	0,24	18	0,15 +	1,67
Nos (exclusivo)	0	0,00	1	0,01 -	1,05

**Determinativos
posesivos**

Mi(s), mía,a(s)	35	0,43	35	0,30 +	2,40
Nuestro	1	0,01	0	0,00 +	1,79

Flexión verbal

Flexión verbal 1ª pers. sing	79	0,98	86	0,74 +	3,35
Flexión verbal 1ª pers. pl.	0	0,00	2	0,02 -	2,10
Expresiones de opinión	0	0,00	2	0,02 -	2,10
Firma	27	0,33	4	0,03 +	28,74

Tabla 14. Autorreferencias: resultados de G^2 entre HNN de nivel medio y HN

4.3. Resultados de HNN de nivel alto y HN

La comparación entre los HN y los HNN de nivel alto permite constatar más similitudes que diferencias, como se puede también observar en la tabla 15. En particular, a nivel global el empleo de los marcadores interactivos e interaccionales no presenta diferencias estadísticamente significativas. Las únicas sub-categorías de índole interaccional en las que se registra un empleo más alto por parte de los HNN son los marcadores de actitud ($G^2=12,90$, $p < 0,001$) y las autorreferencias ($G^2=15,08$, $p < 0,001$).

Categoría	Marcadores metadiscursivos				G^2
	HNN nivel alto		HN		
	01	%1	02	%2	
Interactiva					
Marcadores de transición	88	3,26	466	3,98 -	3,12
Marcadores de marco	16	0,59	54	0,46 +	0,74
Endofóricos	2	0,07	5	0,04 +	0,40
Evidenciales	11	0,41	60	0,51 -	0,52
Glosas de código	11	0,41	56	0,48 -	0,25
Sub-total	128	4,74	641	5,48-	2,31
Interaccional					
Atenuadores	8	0,30	65	0,56 -	3,31
Intensificadores	16	0,59	68	0,58 +	0,00
Marcadores de actitud	37	1,37	75	0,64 +	12,90
Autorreferencias	68	2,52	164	1,40 +	15,08
Marcadores de compromiso	148	5,48	682	5,83 -	0,43
Sub-total	277	10,26	1054	9,01+	3,61

Tabla 15. Resultados globales de G^2 entre HNN de nivel alto y HN

En lo referido a los marcadores de actitud, los adjetivos constituyen el único elemento lingüístico que tiene una presencia más alta en los textos de los HNN griegos ($G^2=18,60$, $p < 0,0001$), tal y como se puede constatar en la tabla 16.

Tipo	Marcadores de actitud				
	HNN nivel alto		HN		G ²
	01	%1	02	%2	
Adverbios	4	0,15	6	0,05 +	2,42
Adjetivos	27	1,00	37	0,32 +	18,60
Verbos de actitud	5	0,19	32	0,27 -	0,72
Exclamativos	1	0,04	0	0,01 +	3,35

Tabla 16. Marcadores de actitud: resultados de G² entre HNN de nivel alto y HN

La segunda categoría interaccional en la que se detectaron diferencias significativas son las autorreferencias. Como se puede ver en la tabla 17, las formas lingüísticas en las que se advierte una diferencia significativa son, por un lado, el pronombre personal *mí*, que es más frecuente en los textos de los HNN de nivel alto (G²= 3,96, p < 0,05) y, por otro, la sección de la firma que es escasa en las cartas redactadas por los HN (G²=18,39, p < 0,0001).

Tipo	Autorreferencias				
	HNN nivel alto		HN		G ²
	01	%1	02	%2	
Pronombres personales					
Formas tónicas					
Yo	1	0,04	12	0,10 -	1,28
Mí	4	0,15	4	0,03 +	3,96
Formas átonas					
Me	9	0,33	18	0,15 +	3,23
Nos (exclusivo)	0	0,00	1	0,01 -	0,42
Determinativos posesivos					
Mi(s), mía(s)	14	0,52	35	0,30 +	2,77
Flexión verbal					
Flexión verbal 1ª pers. sing	28	1,04	86	0,74 +	2,35
Flexión verbal 1ª pers. pl.	0	0,00	2	0,02 -	0,83
Expresiones de opinión	2	0,07	2	0,02 +	1,98
Firma	10	0,37	4	0,03 +	18,39

Tabla 17. Autorreferencias: resultados de G² entre HNN de nivel alto y HN

Resumiendo, se podría sugerir que el nivel en el que se presenta la mayor variabilidad entre las producciones escritas de los HNN frente a las de los HN, es el medio, sigue el bajo, mientras que el alto presenta más similitudes que diferencias en el empleo de las estrategias metadisucursivas.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos, confirman parcialmente la hipótesis nula presentada en la sección metodológica. En concreto, el análisis contrastivo se centró en un primer

momento en el conjunto de los HNN frente a los HN. Los resultados obtenidos revelaron diferencias significativas a nivel global y por sub-categoría tratada. En la categoría interactiva, la sub-categoría en la que se evidenciaron diferencias significativas fueron los marcadores de transición, seguidos por los de marco, mientras que en las demás categorías no se detectaron diferencias relevantes. En la categoría interaccional se mostró una diferencia altamente relevante a nivel global, así como en la mayoría de las sub-categorías que la componen, con excepción de los atenuadores y los intensificadores. Por orden jerárquico, las categorías en las que se notó un sobreuso significativo por parte de los aprendientes griegos fueron las autorreferencias, seguidas por los marcadores de actitud y los de compromiso. En un análisis más profundo por pares se pudo comprobar que en los textos de los HNN de nivel bajo se infrutilizaban los marcadores de transición, mientras que en los de los aprendientes avanzados los endofóricos. En cuanto a los marcadores de marco se observó una sobreutilización por los aprendientes de nivel bajo y medio frente a los alumnos españoles. En lo referido a la categoría interaccional, se pudo evidenciar el sobreuso de los marcadores de actitud y las autorreferencias en los tres niveles de competencia escritora, mientras que los marcadores de compromiso presentaron una diferencia altamente significativa solo en las cartas que se calificaron de bajo rendimiento. Al comparar estos resultados con estudios previos, en su mayoría enfocados en géneros propios del ámbito académico, se observan coincidencias y divergencias, tal y como se verá más adelante.

Un análisis pormenorizado por nivel de competencia escritora en la categoría interactiva reveló que los HNN de nivel medio infrutilizaban los marcadores de transición frente a los HN. Por otro lado, los marcadores de marco tenían una presencia más alta en las cartas de los estudiantes universitarios griegos de nivel bajo y medio en comparación con los alumnos preuniversitarios. Estas conclusiones están en desacuerdo con los resultados obtenidos por Neff-van Aertselaer y Dafouz (2008), quienes descubrieron que los estudiantes novatos anglófonos y los hispanófonos en L2 inglés hacían un uso parecido de los conectores lógicos y los secuenciadores en el género ensayo argumentativo. En cuanto a la frecuencia más alta de los endofóricos en los textos de los HN, esta podría ser justificada por el hecho de que muchos de los alumnos preuniversitarios responden a la consigna como si fuera un comentario de texto, género en el que se suelen usar mecanismos deícticos para guiar al lector.

En cuanto a la categoría de los atenuadores e intensificadores que, según Fuentes Rodríguez (2016: 163), constituyen «dos polos en un contínuum que el hablante maneja para su fin persuasivo», es decir, para mitigar una eventual crítica por parte del lector o imponer su propia propuesta frente a alternativas, aunque no se observaron diferencias significativas entre los HNN y los HN a nivel global, sí que existieron variaciones en los tipos y sub-tipos que los componen. Por un lado, la atenuación, que en el presente trabajo se ha distinguido en los verbos de juicio, los modales, las expresiones epistémicas y los diminutivos, presentaron una distribución variada entre los dos corpus. En particular, los verbos de juicio junto con las expresiones modales presentaron una frecuencia más alta en las cartas redactadas por los españoles frente a las redactadas por los griegos, quienes hacían un uso más elevado de los verbos modales.

Por otro lado, la intensificación que, según resalta Albelda Marco (2005: 96), opera en distintos niveles de la lengua de acuerdo con la finalidad hacia la que se orienta, en el presente estudio comprende cuatro tipos, esto es, verbos cognitivos, adjetivos, expresiones de certeza y adverbios. Como se pudo comprobar, mientras que la frecuencia de las expresiones de certeza fue bastante parecida entre los dos grupos (0,28% los HNN

y 0,26% los HN), en los demás tipos se notó un empleo bastante variado, con los españoles utilizando más del doble de adverbios (0,17%) que los griegos (0,08%) y estos últimos más del doble de adjetivos (0,19% los HNN frente a 0,06% los HN) y casi el doble de verbos cognitivos (0,13% los HNN frente a 0,07% los HN). No obstante, incluso en las expresiones epistémicas en que se evidenciaron frecuencias parecidas entre los dos grupos, el análisis cualitativo reveló diferencias en los tipos empleados. En este sentido, los griegos mostraron una preferencia por las estructuras *es verdad que* (0,08%), *está claro que* (0,07%), frente a los españoles que emplearon con más frecuencia las formas *es cierto que* (0,11%) y *de verdad* (0,05%).

Estos hallazgos contradicen los resultados obtenidos por estudios contrastivos previos entre L1 y L2 sobre géneros propios del discurso académico y, en particular, sobre el ensayo argumentativo. En este sentido, Hyland y Milton (1997) al realizar un análisis contrastivo entre HNN chinos y HN británicos a partir de ensayos provenientes de la prueba del bachillerato internacional encontraron diferencias significativas entre los dos grupos. Según los resultados obtenidos, los HNN chinos utilizaban con más frecuencia los marcadores de certeza frente a los HN cuyos ensayos comprendían un alto porcentaje de marcadores de probabilidad. En la misma línea, Hinkel (2005) realizó un análisis contrastivo entre HNN de diversa procedencia (chinos, japoneses, coreanos, indonesios, vietnamitas y árabes) y HN anglosajones, todos novatos. La investigadora llegó a la conclusión, por un lado, que los ensayos de los HNN se caracterizaban por un tono coloquial y, por otro, que prevalecían los intensificadores frente a los atenuadores. En el ámbito griego, Hatzitheodorou y Mattheoudakis (2011) partiendo de un análisis contrastivo en inglés L1 y L2 observaron que la persuasión en el grupo griego se logró principalmente mediante los intensificadores, siendo el marcador *of course* el más común entre todos, mientras que los grupos de los nativos –estudiantes británicos y estadounidenses– mostraban una nítida preferencia por los atenuadores y, en especial, por los ítems léxicos *probably* y *possibly*. Ädel (2006: 193), por su parte, tras analizar el género ensayo argumentativo encontró que los HNN suecos exhibían un nivel alto de lo que se denomina como «modestia retórica» (*rhetoric of modesty*), puesto que recurrían más a las estrategias atenuadoras en comparación con los estudiantes británicos y estadounidenses.

En lo referente a los marcadores de actitud, estos revelaron diferencias en todos los niveles de competencia escritora de los HNN frente a los alumnos españoles. Una vez desagregados los datos, se pudo comprobar que en el nivel medio no hubo diferencias en ningún tipo actitudinal, mientras que en el nivel bajo la diferencia más alta se detectó en los exclamativos, seguidos por los adjetivos. En el nivel alto las diferencias se observaron solo en las formas adjetivales. Si se comparan estos resultados con los de Hatzitheodorou y Mattheoudakis (2011) con HN anglófonos y HNN griegos en L2 inglés, se observa que hay diferencias en los resultados obtenidos. En concreto, estas investigadoras llegaron a la conclusión que los marcadores actitudinales eran escasos en ambos grupos con excepción del adverbio *unfortunatley*, sobre todo, en el corpus GRICLE en que aparecía con más frecuencia conjuntamente con el nexos adversativo *but*.

En cuanto a las autorreferencias, como ya se ha comentado anteriormente, las diferencias se observaron en todos los niveles. En este contexto, en el nivel bajo se notó la infrautilización de las formas *nosotros* con valor exclusivo, así como del pronombre personal *yo* por parte de los HNN, mostrando una preferencia por los verbos en primera persona del singular. De igual modo, sus cartas iban en su mayoría firmadas frente a las de los HN que eran anónimas. En cuanto a los textos situados en el nivel medio, estos

presentaron un uso más elevado de los verbos en primera persona del singular y de expresiones de opinión, frente a los de los nativos en los que se registró una frecuencia más relevante del pronombre personal *yo* al igual que en la comparación con los aprendientes de nivel bajo. En el nivel alto, las diferencias se centraron en la sección de la firma y en el pronombre personal *mí*, ambos más frecuentes en los textos de los HNN. Dado que no existen trabajos que comparen el empleo de los marcadores metadiscursivos entre escritores novatos y por nivel de competencia, nuestros resultados no pueden ser contrastados con los obtenidos por estudios previos. Asimismo, mediante la revisión de la literatura relevante, se pudo comprobar que son muy pocos los trabajos que hacen un análisis de todas las categorías del modelo de Hyland, centrándose en la mayoría de los casos en la intensificación y la atenuación. Aparte de ello, en muchos trabajos no se hace una distinción entre el *nosotros* con valor inclusivo y exclusivo, llevando a resultados contradictorios incluso sobre el mismo género, como se verá más adelante.

Por último, el empleo de los marcadores de compromiso mostró variaciones solo en el análisis contrastivo de los HNN de nivel bajo. Los tipos compromisivos en los que se observaron variaciones entre los dos subcorpus fueron las referencias al lector, los argumentos que apelan al conocimiento compartido, así como las estructuras de cortesía, todos sobre utilizados por los estudiantes griegos. En un análisis más detallado se pudo comprobar que en las referencias al lector, los HN hacían un uso más elevado de las formas exclusivas *nosotros* y *nos*, mientras que los HNN empleaban con más frecuencia las fórmulas de cortesía *usted* y *le* para dirigirse al director del medio o la autora del texto estímulo. Moya Muñoz (2016: 271) en el análisis que realizó en el género comentario de lectores en la prensa chilena, encontró que estas fórmulas eran muy escasas, concluyendo que «en los discursos que se construyen por medio de los ordenadores prima una cercanía comunicativa que deriva en rasgos de coloquialidad».

En cuanto a los argumentos que apelan al sentido común, la diferencia entre los dos grupos se centró en el uso de argumentos *ad populum* (*Afortunadamente todos creen que...*), sobre usados por los HNN para presentar premisas «universalizables», es decir, aceptables, en principio, por todos los miembros del auditorio universal» (Perelman 1997: 18). Esta conclusión contradice los resultados de Koutsantoni (2003) quien, en el marco del discurso académico en griego e inglés, llegó a la conclusión que el uso de estos marcadores era limitado en los ensayos escritos por ambos estudiantes novatos anglófonos en L1 y grecófonos en inglés L2. La investigadora atribuyó las tendencias observadas a la asimétrica relación de poder entre los estudiantes y sus examinadores y la creencia general que la solidaridad solo puede operar en casos de ausencia de poder.

Por último, las estructuras de cortesía presentaron variaciones en los distintos movimientos que se suelen incluir en el género epistolar como, por ejemplo, la línea de saludo, la conclusión y la despedida, todos de una frecuencia más elevada en los escritos de los estudiantes griegos frente a los estudiantes españoles que apenas utilizan este tipo de formalismos en sus cartas. Si se tiene en cuenta lo que señala Pastor Pérez (2010), es decir, que «los convencionalismos que encabezan y despiden las cartas al director se han limitado hasta la eliminación en algunas publicaciones», se podría sugerir que los HN son conscientes de las convenciones genéricas de este tipo de cartas en la era digital. No obstante, su actuación deja margen a la interpretación. Si se considera que un buen número de textos fue calificado de banda 3 en la realización de la tarea por no cumplir con los requisitos de este género, se puede entender que no es posible saber si estos autores están familiarizados con lo que describe Pastor Pérez o si simplemente reproducen el género requerido en las Pruebas de Selectividad, que suele ser el comentario de texto

A modo de conclusión, se podría deducir, que las diferencias de nuestros datos con los estudios realizados en el campo se deben a dos factores: primero, estas investigaciones se centran en el discurso académico y, en concreto, al género ensayo argumentativo cuyo propósito comunicativo es distinto al de la carta al director y segundo los grupos comparados en estas investigaciones provienen de otros contextos socioculturales. Aunque carecemos de investigaciones contrastivas en griego y español, las comparaciones realizadas de estos idiomas con otras lenguas como, por ejemplo, el inglés (Koutsantoni 2005; Neff-van Aertseleer & Dafouz Milne 2008; Hatzithodorou & Mattheoudakis 2011) revelan ciertos patrones similares que podrían explicar las similitudes en el modo de emplear los atenuadores y los intensificadores.

6. CONCLUSIONES

Se ha llevado a cabo un estudio contrastivo a partir de un diseño descriptivo-correlacional con el fin de analizar las estrategias metadiscursivas recurrentes en el género carta al director. Para ello, se ha recogido una muestra de cartas escritas en contextos formales por estudiantes novatos grecófonos e hispanófonos. Los resultados globales nos han revelado un claro predominio de los marcadores interaccionales sobre los interactivos, lo que nos indica que, a diferencia del discurso académico, en las cartas al director las estrategias que apelan a las emociones del lector y las que proyectan la integridad del autor superan a las que apelan a la razón.

En este punto sería oportuno hacer unas reflexiones generales sobre las dificultades que hemos afrontado a lo largo de este estudio. En primer lugar, como ya hemos comentado, dada la falta de acuerdo entre los distintos teóricos en proporcionar una tipología común sobre el metadiscurso que facilite la identificación y descripción de los marcadores metadiscursivos, la comparación con las investigaciones realizadas en el campo resulta una tarea difícil. Asimismo, el hecho de que este tipo de modelos estén pensados para el inglés crea problemas y solapamientos. Más concretamente, el inglés es una lengua de sujeto obligatorio, lo que significa que se puede «fragmentar» fácilmente y catalogar el pronombre personal *I* en las autorreferencias y el verbo que lo acompaña como, por ejemplo, *think* en la sub-categoría de los atenuadores. No obstante, en español esta información se transmite mediante la flexión verbal.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que conlleva un trabajo de investigación de este tipo, con todas las debilidades anteriormente mencionadas, no deja de ser una valiosa herramienta para la mejora de la metodología de la enseñanza-aprendizaje de L2. En este sentido, el metadiscurso constituye un elemento esencial para la comunicación, puesto que solo cuando se hayan evaluado correctamente los recursos de los que dispone el lector para interpretar cualquier texto, así como su probable reacción, el autor es capaz de construir sus argumentos de forma adecuada. Hasta ahora en la didáctica de L2 la expresión escrita suele limitarse al contenido, es decir, al cómo el autor transmite sus ideas, invirtiendo mucha energía en las reglas y en un exhaustivo inventario de conectores discursivos, dejando de lado las estrategias interpersonales que tienen un papel primordial en la producción de un texto. Mientras que el conocimiento explícito de las reglas puede contribuir parcialmente a aprender cómo escribir, ello constituye solamente una parte del proceso didáctico, lo cual se tiene que complementar con el

conocimiento de las funciones metadiscursivas que adaptan el texto al contexto y la audiencia a la que se dirige.

No obstante, el metadiscurso no debería ser tratado en los manuales didácticos como un recurso estilístico que puede variar a voluntad del autor. La importancia de este modelo descansa en la dinámica subyacente de la retórica que lo contextualiza de acuerdo con el género y el propósito comunicativo. En este sentido, la conciencia de género y de registro ayuda a mejorar las destrezas de escritura de los estudiantes en los distintos niveles educativos, puesto que les guía a escoger de un variado repertorio de opciones aquellas que son apropiadas a la situación comunicativa.

ADSCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El corpus utilizado en el presente trabajo ha sido extraído de la tesis doctoral *Patrones retóricos en el género carta al director: análisis contrastivo en contextos naturales y educativos en español y griego* defendida por Panagiota Salapata en 2017 y dirigida por las Dras María Cecilia Ainciburu y Angélica Alexopoulou.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Albelda Marco, M. (2005). El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular: la intensificación como categoría pragmática. En: *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo: Dunken, pp. 93-118.
- Calsamiglia Blancafort, E. & Tusón Valls, A. (2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. 3a ed. Barcelona: Ariel.
- Connor, U. (2008). Mapping multidimensional aspects of research: reaching to intercultural rhetoric. En: U. Connor, E. Nagelhout & W. V. Rozycki, edits. *Contrastive rhetoric reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam: John Benjamin, pp. 299-315.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEDCD y Grupo Anaya.
- Crismore, A. (1985). *Metadiscourse in social studies texts*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Crismore, A. & Farnsworth, R. (1989). Mr. Darwin and his readers: exploring interpersonal discourse as a dimension of ethos. *Rhetoric Review*, 8(1), pp. 91-112.
- Crismore, A., Markkanen, R. & Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10(1), pp. 39-71.
- Dafouz Milne, E. (2006). Estudio de los marcadores interpersonales en el comentario periodístico: estrategias para la identificación autor- lector en el texto. *RESLA*, Volumen 19, pp. 67-82.
- Fuentes Rodríguez, C. (2016). Atenuación e intensificación estratégica. En: *Estrategias argumentativas y discurso político*. Madrid: Arco Libros, pp. 163-221.

- González Arias, C. (2014). El metadiscursos en columnas de opinión y en los comentarios de lectores en un ambiente virtual y público. *Spanish in Context*, 11(2), p. 155 -174.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold ed. London: University Park Press.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. 2ª ed. Londres: Edward Arnold.
- Harris, Z. S. (1970). *Papers in structural and transformational linguistics*. Dordrecht: Reidel Publishing Company.
- Hatzithodorou, A. M. y Mattheoudakis, M. (2011). The impact of culture on the use of stance exponents as persuasive devices: the case of GRCLE and English native speaker corpora. En: A. Frankenberg Garcia, L. Flowerdew & G. Aston, edits. *New Trends in corpora and language learning*. London: Continuum, pp. 229-246.
- Hyland, K. (1998a). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hyland, K. (1998b). Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics*, Volumen 30, pp. 437-455.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2013). Metadiscourse. En: K. Hyland, ed. *Discourse Studies Reader: Essential Excerpts*. London: Bloomsbury Academic, pp. 65-88.
- Hyland, K. (2015). Metadiscourse. En: K. Tracy, ed. *The International encyclopedia of language and social interaction: Volume II*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 996-1007.
- Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going? *Journal of Pragmatics*, Volumen 113, pp. 16-29.
- Hyland, K. & Milton, J. (1997). Qualification and Certainty in L1 and L2 Students' Writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), pp. 183-205.
- ISEI-IVEI. (2013). *Evaluación Diagnóstica*. [En línea] Available at: http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_09_10_11/Crit_correc_%20ESO_2009_10_11.pdf [Último acceso: 10 febrero 2014].
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning*, 16(1-2), pp. 1-20.
- Koutsantoni, D.(2003). *Rhetoric and culture in published and unpublished scientific communication: a comparative study of texts produced by Greek and native English speaking engineers*. Tesis doctoral (PhD). The University of Birmingham.
- Koutsantoni, D. (2005). Greek cultural characteristics and academic writing. *Journal of Modern Greek Studies*, Volumen 23, pp. 97-138.
- Martínez Rodríguez, L. (2005). La participación de los usuarios en los contenidos periodísticos de la Red. En: G. López García, ed. *El ecosistema digital: modelos de comunicación, nuevos medios y público en internet*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia, pp. 269-332.
- Mayor, B. M. (2006). Dialogic and Hortatory Features in the Writing of Chinese Candidates for the IELTS Test. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp. 104-121.
- Moya Muñoz, P. (2016). *Análisis comparativo de las estrategias metadiscursivas en los comentarios de noticias en la prensa digital española y chilena*, Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.

- Muñoz, A., Mueller, J., Álvarez, M. & Gaviria, S. (2006). Developing a Coherent System for the Assessment of Writing Abilities: Tasks and Tools. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 11(17), pp. 265-296.
- Neff-van Aertselaer, J. & Dafouz Milne, E. (2008). Argumentation patterns in different languages: An analysis of metadiscourse markers in English and Spanish texts. En: M. Pütz & J. Neff van Aertselaer, edits. *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 87-102.
- Pastor Pérez, L. (2010). *Teoría de las cartas al director: la gestión periodística del público I*. Barcelona, UOCpress.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación*. Santafé de Bogota: Grupo Editorial Norma.
- Salapata, P. (2017). *Patrones retóricos en el género carta al director: análisis contrastivo en contextos naturales y educativos en español y griego*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Antonio de Nebrija.
- Shaw, S. & Falvey, P. (2008). The IELTS Writing Assessment Revision Project: Towards a revised rating scale.
- Suau Jiménez, F. (2011a). El metadiscorso interpersonal y la persuasión en géneros periodísticos: aplicación a la didáctica de la traducción. *Quaderns de Filologia. Estudis Linguistics*, 16(13), pp. 249-268.
- Suau Jiménez, F. (2011b). La persuasión a través del metadiscorso interpersonal en el género Página Web Institucional de Promoción Turística en inglés y español. En: M. V. Calvi & G. Mapelli, edits. *La lengua del turismo: géneros discursivos y terminología*. Bern: Peter Lang, pp. 177-200.
- Vande Kopple, W. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 26(1), pp. 82-93.
- Vande Kopple, W. (2002). Metadiscourse, discourse and issues in composition and rhetoric. En: E. Barton & G. Stygall, edits. *Discourse studies in composition*. New Jersey: Hampton Press, pp. 91-113.
- Vande Kopple, W. (2012). The importance of studying metadiscourse. *Applied Research in English*, 1(2), pp. 37-44.
- Williams, J. (1981). *Style: ten lessons in clarity and grace*. Chicago: University of Chicago Press.
- Williams, J. M. (1990). *Style: toward clarity and grace*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Williams, J. M. (2007). *Style: lessons in clarity and grace*. 9a ed. New York: Pearson-Longman.