



Nebrija
Universidad

Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Número 10

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello

Editora responsable

María Cecilia Ainciburu

Secretaria

M^a Ángeles Suárez

Edición digital

Iria Rodríguez Pouso

Consejo editorial

Leonor Acuña (Universidad de Buenos Aires)
Teresa Cadierno (University of Southern Denmark)
Neide González (Universidade de São Paulo)
José Gómez Asencio (Universidad de Salamanca)
Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)
Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Juana M. Liceras (University of Ottawa)
Michael H. Long (University of Maryland)
Susana López-Ornat (Universidad Complutense de Madrid)
Ernesto Martín-Peris (Universidad Pompeu-Fabra)
Francisco Moreno (Universidad de Alcalá)
Jenaro Ortega (Universidad de Granada)
Elena Rojas Mayer (Universidad de Tucumán)
Graciela Vázquez (Freie Universität. Berlín)
Jose A. León Cascón (Universidad Autónoma de Madrid)
Sonsoles Fernández (EEOOII)

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar

El 10 de diciembre de 2011

Artículos de referencia

Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo

Carlos de Pablos Ortega. Universidad de East Anglia (Inglaterra)

Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados

Javier Pérez Ruiz. Wenzao Ursuline College of Languages (Taiwán)

Discusión

Comentario sobre el artículo de Carlos de Pablos Ortega

Ana M^a Cestero Mancera. Universidad de Alcalá de Henares

Algunas consideraciones respecto a la metodología de investigación en sociolingüística y pragmática. Comentario al artículo de Carlos de Pablos Ortega

Anna Doquin de Saint Preux. Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

Comentarios al artículo "Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo"

Javier Pérez Ruiz. Wenzao Ursuline College of Languages (Taiwán)

El camino hacia el Análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE

Virginia de Alba Quiñones. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Reflexiones en torno a la metodología para la investigación aplicada a la enseñanza de la conversación. Comentario al artículo de Javier Pérez Ruiz

Laura Camargo Fernández. Universitat de les Illes Balears

Entre la fosilización y la evaluación: Viejos y nuevos aprovechamientos de los errores

Jorge J. Sánchez Iglesias. Universidad de Salamanca

Investigaciones en curso

La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular

Ana Ramajo Cuesta. Universidad Paris-Sorbonne Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)

Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico.

Claudia Mariela Villar. Universidad de Heidelberg (Alemania)

Biblioteca esencial

(1995) ¿La médica o la médico? Una aproximación sociolingüística a la elección del género

Florentino Paredes García. Universidad de Alcalá de Henares

(1999) La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica

Florentino Paredes García. Universidad de Alcalá de Henares

Al día

Análisis de la conversación y cortesía

María Cecilia Ainciburu. Università degli Studi di Siena (Italia)

Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo

Carlos de Pablos Ortega

Universidad de East Anglia (Inglaterra)

C.De-Pablos@uea.ac.uk

de Pablos Ortega, C. (2011). Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 3-26.

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es conocer las actitudes lingüísticas de los hombres y las mujeres anglohablantes hacia el agradecimiento en español. Para ello, dado que trabajamos en el marco de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE, se extrajeron las situaciones en las que aparece el agradecimiento más frecuentes de manuales de ELE y se elaboró un cuestionario de recogida de material que permitiera comparar las percepciones y actitudes de los hombres y mujeres anglohablantes (británicos y estadounidenses) ante la ausencia o la presencia del acto de habla que nos ocupa de forma contrastiva con un grupo de informantes españoles. El cuestionario fue aplicado a una muestra de 300 estudiantes, divididos en tres grupos de acuerdo con las nacionalidades que forman parte de la investigación. Sobre el material recogido se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos. Los resultados de los análisis realizados indican diferencias en los grupos de informantes hombres y mujeres anglohablantes, probadas estadísticamente, en la actitud ante la falta de agradecimiento que muestra la cultura española.

Palabras clave

Sociopragmática; Actos de habla; Agradecimiento; Actitudes; Cortesía verbal

Abstract

The main objective of this investigation is to understand the linguistic attitudes of native speakers of English towards the act of thanking in Spanish. Given that we work within the field of Applied Linguistics in the teaching of Spanish as a Foreign Language, we extracted those situations which most frequently occur in textbooks that demonstrate the act of thanking in Spanish. We created a questionnaire which allowed us to observe and compare contrastively the perceptions and attitudes between British and Americans, both male and female, with that of their Spanish counterparts, when faced with the presence or absence of the speech act studied, i.e. thanking. The questionnaire was administered to a sample of 300 students, divided equally into the three groups of nationalities used in the investigation. From the material collected, it was possible to make a qualitative and quantitative analysis of data. The results, based on statistical analysis, indicate that there are significant differences in attitudes and perceptions, between the groups of British and American male and female informants towards the absence of thanking in the Spanish culture.

Keywords

Sociopragmatics; Speech Acts; Thanking; Attitudes; Politeness

1. Introducción

El hecho de que existan diferencias entre las lenguas con respecto a las normas socioculturales y a los componentes y elementos lingüísticos que se emplean para expresar una función específica en una lengua puede llevar a crear y a desarrollar unas determinadas percepciones y unas actitudes lingüísticas¹ en los aprendientes de una lengua extranjera. Por ello, como docentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos ser conscientes de la presencia de los componentes pragmlingüísticos y sociopragmáticos de una lengua con el fin de facilitar el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes de lenguas extranjeras. Consecuentemente, no sólo formaremos a hablantes competentes desde un punto de vista lingüístico, sino, también, desde un punto de vista intercultural.

Habida cuenta de lo que acabamos de exponer, el objetivo principal de la investigación que aquí presentamos es la realización de un análisis contrastivo de actitudes lingüísticas partiendo de la didáctica de la enseñanza de español como lengua extranjera y teniendo en cuenta la variable género en las tres culturas en las que se centra nuestra investigación: la estadounidense, la británica y la española².

La base fundamental de nuestra investigación está en la idea de que una persona que omite el agradecimiento es considerada maleducada (Haverkate, 1993:150). Esta ausencia de agradecimiento, que tiene lugar en algunos contextos de la cultura española, funciona como punto de partida y nos sirve para analizar cómo aparece representado el acto de habla *agradecimiento* en el corpus de muestras de lengua utilizado, los manuales de español como lengua extranjera. Las situaciones extraídas de los manuales son clasificadas, y su frecuencia de aparición en los manuales es el criterio básico para la creación del cuestionario de recogida de datos.

Para llevar a cabo esta investigación, empleamos un cuestionario diseñado con el fin de obtener información sobre la percepción que tienen del acto de habla *agradecimiento* los grupos de informantes hombres y de informantes mujeres de nacionalidades estadounidense, británica y española. Los resultados nos muestran las actitudes lingüísticas tanto de hombres como de mujeres ante la ausencia de este

¹ Entendemos la *actitud lingüística* como *acción*, puesto que analizamos la forma de actuar de los informantes. Las respuestas que obtendremos en los cuestionarios de recogida de datos nos muestran las *actitudes* de los sujetos, que son producto de las *percepciones* o *creencias* que tienen ante lo que ocurre en su lengua y en su cultura materna, y en su lengua y en su cultura meta.

² Esta investigación forma parte de un estudio más amplio que puede consultarse en De Pablos-Ortega, Carlos (2010): *Attitudes of English native speakers towards thanking in Spanish*. Pragmatics, 20 (2). pp. 149-170.

acto de habla y, del mismo modo, nos permite contrastar las posibles diferencias con respecto a las tres nacionalidades que forman parte de la investigación.

El acto de habla que ocupa la parte central de nuestra investigación, el agradecimiento, muestra elementos específicos en cada cultura debido a que no se desarrolla de la misma forma en las diferentes situaciones comunicativas. Este estudio intenta mostrar ese tipo de diferencias no sólo desde un punto de vista cultural sino también desde el punto de vista del género.

A continuación procedemos a detallar los contenidos de los que consta cada una de las partes de este artículo. A modo de introducción, hemos incluido una descripción del acto de habla *agradecimiento* de acuerdo con diversos lingüistas e investigadores. A continuación, detallamos los estudios realizados sobre las actitudes lingüísticas y el agradecimiento. Seguidamente, detallamos los aspectos metodológicos más importantes: el corpus de muestras utilizado, el proceso de elaboración del cuestionario de recogidas de datos, las variables del estudio y las pruebas estadísticas utilizadas para el análisis de datos. Concluimos con un resumen de los resultados principales, primero a partir de las tres nacionalidades de los grupos de informantes y, seguidamente, a partir de los grupos de anglohablantes en concreto.

2. El acto de habla agradecimiento

Como apunta Hymes (1971), en la mayoría de las culturas de los países de habla inglesa, se agradece si una persona rechaza o acepta un ofrecimiento o una promesa. En estos casos, el agradecimiento se suele utilizar, simplemente, como un reconocimiento a la realización de ese ofrecimiento o esa promesa. En cambio, en otras culturas, como la española, la realización de un tipo determinado de acciones, como, por ejemplo, algunas interacciones entre un cliente y un camarero, no implican necesariamente el reestablecimiento de un equilibrio o una compensación por la realización de esa acción específica mediante la utilización del agradecimiento.

Podemos caracterizar el agradecimiento de múltiples formas a partir de las propuestas realizadas desde la teoría de la cortesía verbal por diversos lingüistas. Para Watts (2003), este acto de habla es parte de la lengua que contiene formas respetuosas, mientras que, de acuerdo con el sistema de cortesía verbal presentado por Eelen (2001), el agradecimiento forma parte de lo que se denomina cortesía expresiva, que se refiere al lenguaje cortés. De acuerdo con la clasificación establecida por Leech (1983), este acto de habla se puede enmarcar dentro de lo que se denomina *cortesía absoluta*, como una acción que apoya la cortesía. Según el

modelo de cortesía verbal de Brown y Levinson (1987) el agradecimiento supone una amenaza a la imagen negativa del hablante y, como consecuencia, al agradecer es necesario compensar esa posible amenaza. Para Searle (1976) y para Haverkate (1994), el agradecimiento es un acto de habla expresivo que nos informa del estado psicológico del hablante. De acuerdo con los principios conversacionales de los que habla Escandell (1996), podemos incluir el agradecimiento dentro de lo que ella denomina *norma social*. Arndt y Janney (1985) hablan de una cortesía social, por lo que se podría incluir el agradecimiento dentro de esta categoría, puesto que se refiere a las reglas que regulan las normas apropiadas del habla. Si tenemos en cuenta el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), este acto de habla forma parte de lo que se denomina cortesía agradadora, que se refiere a los recursos lingüísticos que dispone el usuario de la lengua y a las tácticas y a las estrategias pragmáticas que se utilizan para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla en el interlocutor.

3. Investigaciones previas

El estudio de las actitudes lingüísticas ha sido objeto de muchas investigaciones sociológicas y psicológicas. Dentro de este prolífero grupo de estudios en torno a las actitudes lingüísticas sobre el español peninsular, hemos advertido dos grandes grupos. El primer grupo abarca los trabajos que analizan las actitudes adoptadas hacia las variedades dialectales y hacia la variación lingüística, los estudios que analizan las actitudes hacia los efectos del multilingüismo y el bilingüismo y los estudios que analizan las actitudes hacia la lengua misma por parte de hablantes no nativos de la lengua objeto de estudio (Martín Zorraquino, 1998; Ortega 1981; Blas Arroyo, 1994; Villamil, 2002; Huget-Canalís, 2001; Urrutia, 1999)

El segundo grupo está compuesto por trabajos que investigan las actitudes de los aprendientes hacia las lenguas extranjeras, con especial atención a los aspectos relativo a su propio aprendizaje (Espí y Arzumendi, 1996). Estos dos grupos de investigaciones, junto con otro grupo, que se centra en el análisis de actitudes y de percepciones a partir de la realización de diversos actos de habla, son los que están directamente relacionados con los objetivos que persigue nuestra investigación.

En el área de investigación de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, se han llevado a cabo numerosos estudios contrastivos sobre aspectos pragmalingüísticos y sociopragmáticos, relacionados tanto con la cortesía verbal como con la producción de diversos actos de habla. La mayor parte de estos estudios parten del contraste de los actos de habla, principalmente, entre el inglés y otras lenguas. En

otros casos, se han analizado actos de habla específicos en una sola lengua a partir de un corpus de lengua.

Como apuntan Kasper y DuFon (2000: 231), los temas investigados con respecto a la cortesía verbal se encuadran dentro de varias secciones:

1. la percepción y comprensión de los hablantes no nativos de la fuerza ilocutiva y la cortesía,
2. la producción de la acción lingüística,
3. el efecto de las variables contextuales en las elecciones de estrategias, así como en las formas lingüísticas que se usan para realizar estas elecciones estratégicas, la secuencia del discurso y la gestión de la conversación,
4. los éxitos y los fracasos pragmáticos, y
5. la cooperación al negociar las metas ilocutivas, referenciales y relacionales tanto en los encuentros interpersonales como en los marcos institucionales.

Existen estudios transversales que han investigado el uso, y no la evolución, de las estrategias para realizar los actos de habla en estudiantes de diferentes niveles de conocimiento de la lengua meta. En este tipo de estudios se investiga sólo uno o varios actos de habla y la mayoría han tratado de la comprensión y la valoración metapragmática de los actos de habla.

Citamos, a continuación, algunos de los estudios de investigación que se han llevado a cabo sobre la adquisición de la competencia pragmática, en general, y sobre el acto de habla *agradecimiento*, en particular.

Algunos investigadores, como Koike (1996), Scarcella (1979) y Trosborg (1987), han estudiado la relación que guarda el nivel de lengua de los aprendientes y la adquisición de su competencia pragmática. Koike (1996) compara un grupo de anglohablantes que estudian español con un grupo de chicanos que son bilingües (español-inglés) y encuentra diferencias en cuanto a la adquisición de elementos pragmáticos entre los estudiantes de primer y segundo curso en contraste con los estudiantes de nivel avanzado. Tanto Scarcella (1979) como Trosborg (1987) constatan que el repertorio de rutinas pragmáticas y de otros medios lingüísticos, utilizados para realizar los actos de habla, se amplía con el aumento del dominio de la lengua.

Ballesteros (2001), por su parte, ha analizado la valoración de la imagen tanto en la cultura española como en la estadounidense a partir de las exhortaciones impositivas, desde el punto de vista de la cortesía española y de la cortesía inglesa.

Las investigaciones sobre el acto de habla expresivo *agradecimiento* se pueden clasificar de acuerdo con la siguiente división tripartita:

1. investigaciones que analizan el agradecimiento a partir de una sola lengua y lo comparan con otros actos de habla en esa misma lengua (Coulmas, 1981; Kumatoridani, 1999 y Aijmer, 1996),
2. investigaciones que contrastan la realización del agradecimiento por parte de hablantes nativos y no nativos de inglés (Eisenstein y Bodman, 1986; Dumitrescu, 2005 y Hickey, 2005), e
3. investigaciones que contrastan la realización del agradecimiento entre el inglés y otras lenguas: inglés-italiano (Aston, 1995), inglés-japonés (Ferrara, 1994) e inglés-español (Díaz, 2003).

Coulmas (1981) es uno de los pioneros en la investigación sobre el agradecimiento. Su estudio de pragmática contrastiva tiene un doble objetivo: por un lado, analizar los actos de habla *agradecimiento* y *disculpa* en japonés y, por otro, estudiar las similitudes entre dichos actos de habla. Este trabajo sirve como punto de partida para otros posteriores, llevados a cabo, principalmente, por investigadores japoneses³.

Aijmer (1996), por su parte, analiza el agradecimiento, la disculpa, la petición y el ofrecimiento en hablantes nativos de inglés, partiendo del *London-Lund Corpus of Spoken English* (Corpus de inglés oral *London-Lund*). En el apartado dedicado al agradecimiento, la autora estudia dicho acto de habla de acuerdo con el objeto de gratitud (material e inmaterial) y considerándolo rutina conversacional.

Del mismo modo, Jacobsson (2002) utiliza el CED (*Corpus of English Dialogues*) o el *Corpus de Diálogos en Inglés* para investigar el agradecimiento desde la mitad del siglo dieciséis hasta mediados del siglo dieciocho. La investigadora se centra en dos aspectos: uno meramente lingüístico, en el que estudia las fórmulas de agradecimiento en diversos tipos de textos, y otro pragmático-funcional, mediante el cual analiza las funciones del agradecimiento en este corpus de lengua específico.

El trabajo de Eisenstein y Bodman (1986) plantea tres objetivos fundamentales. El primero es recoger datos de hablantes nativos para determinar cómo expresan el acto de agradecimiento. El segundo es, también, recoger datos, pero de hablantes no nativos, para determinar cómo expresan el agradecimiento en las mismas situaciones que el grupo anterior. El tercero, y último, es investigar hasta qué punto los estudiantes de inglés como segunda lengua son capaces de aproximarse a las normas de los hablantes nativos para expresar la gratitud.

³ Otros estudios de este tipo son los de Kumatoridani (1999), Kim (1994), Kimura, (1994), Miyake (1994), Moriyama (1999), Nakata (1989) y Ogawa (1995).

Siguiendo las mismas líneas que la investigación anterior y utilizando el cuestionario empleado por Eisenstein y Bodman en su estudio, Dumitrescu (2005) compara la competencia pragmática de estudiantes nativos y no nativos del español en California (Estados Unidos). Sus objetivos principales son, por un lado, descubrir las estrategias habituales para expresar y reaccionar a la gratitud en español y, por otro, comparar las estrategias usadas por los no nativos y por los bilingües en situaciones similares. Finalmente, se evalúa la competencia pragmática de los aprendientes de español y de los bilingües dominantes en inglés a este respecto.

En el estudio que Hickey (2005) lleva a cabo sobre el agradecimiento en español, se centra en una interacción específica: la entrega de regalos. En opinión de Hickey (2005: 328-329), una manera de expresar *gracias* en España cuenta como *dar las gracias* sin admitir, incluso implícitamente, que cualquier deuda se ha llevado a cabo o que el equilibrio necesita ser reparado sin el reconocimiento o el presupuesto de que el oyente ha hecho algo en beneficio del hablante.

Aston (1995), por su parte, investiga el uso del agradecimiento como cierre conversacional por parte de hablantes cuyas L1 son el inglés y el italiano, y Colston (2002) se centra en el uso de expresiones de agradecimiento con un significado no literal.

En la misma línea de investigación, Ferrara (1994) realizó una observación etnográfica a quince hablantes nativos de inglés cuya segunda lengua era el japonés. El trabajo de Díaz (2003) se refiere a cuatro actos de habla: las peticiones, el agradecimiento, las peticiones de disculpa y las quejas. Con respecto al agradecimiento, lleva a cabo unos análisis orientados al terreno de la pragmalingüística, utilizando el cuestionario para completar el discurso como herramienta de recogida de datos.

Para finalizar esta sección, es importante mencionar algunos trabajos que se centran en diferencias desde un punto de vista lingüístico en cuanto al género (Zimmermann and West, 1975; Fishman, 1978; Tannen, 1990; Bucholtz, 1999 and Cameron, 1998) y el trabajo de Lorenzo-Dus y Bou-Franch (2003) que investiga las percepciones de estudiantes británicos universitarios ante las peticiones.

4. Selección de la muestra

El universo o la población de estudio está constituido por estudiantes universitarios que cursan estudios de español como lengua extranjera, bien como carrera universitaria o bien como una asignatura optativa dentro del plan de estudios

de su carrera universitaria. Las características generales de los individuos que forman parte de la población de estudio son tres: tienen edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, han estudiado o estudian al menos una lengua extranjera y son de nacionalidades estadounidense, británica o española.

Tanto los estudiantes británicos como los estudiantes estadounidenses estudian español como L2, aunque sólo este último grupo se encuentra en un contexto de inmersión. Se seleccionó una muestra de 300 individuos, que quedaron divididos en tres grupos, de acuerdo con las tres nacionalidades que forman parte del estudio. En el caso de los sujetos de nacionalidades estadounidense y británica se tuvo en cuenta una posible variable interviniente o extraña: la permanencia o residencia en un país de habla hispana.

En la tabla 1 se incluye la distribución de la muestra completa, y de la muestra dividida por nacionalidades, de acuerdo con la variable independiente *género*.

Tabla 1. Distribución de la muestra completa por nacionalidades a partir de la variable independiente género

Muestra completa y subgrupos	Total de hombres	Total de mujeres
Muestra completa	111	189
Grupo de estadounidenses	41	59
Grupo de británicos	35	65
Grupo de españoles	35	65

Esta distribución nos indica que la representación de mujeres es marcadamente superior que la de hombres. Esto se debe a que, normalmente, la población que realiza estudios de filología en la universidad está formada mayoritariamente por mujeres, por lo que la muestra representa la situación real.

A continuación, pasamos a detallar el procedimiento utilizado para el diseño del cuestionario de recogida de datos.

5. Diseño del instrumento de recogida de datos a partir del corpus de muestras de lengua⁴: el cuestionario, las variables dependientes e independientes y las pruebas estadísticas para el análisis de datos

⁴ Para un análisis detallado de la representación del agradecimiento en los manuales de español como lengua extranjera, puede consultarse De Pablos-Ortega, Carlos (2011) *The pragmatics of thanking reflected in the textbooks for teaching Spanish as a foreign language*. Journal of Pragmatics, 43 (9). pp. 2411-2433.

Este estudio surge de la didáctica de la enseñanza de español como lengua extranjera y partimos de la representación del acto de habla *agradecimiento* en los manuales⁵ para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. Para la creación de este corpus de muestras de lengua, efectuamos un vaciado de 64 libros, publicados entre los años 1985 y 2006, seleccionados con el objeto de incluir una muestra suficientemente representativa de manuales. El vaciado se realiza teniendo en cuenta dos criterios: el tipo de discurso (oral) y el acto de habla *agradecimiento*. Este tipo de situaciones en las que se agradece se encuentra en las últimas intervenciones de los diálogos y, en muchos casos, también se emplean como cierre o conclusión de las interacciones.

Se extrajo un total de 250 situaciones y se tuvo en cuenta el contexto en el que se agradece. Esta información es de especial importancia para la clasificación de las situaciones de acuerdo con las diferentes funciones del agradecimiento.

A continuación se elaboró una tipología de clasificación del acto de habla *agradecimiento* y se procedió a clasificar las muestras del corpus de lengua de acuerdo con los criterios de clasificación del agradecimiento con objeto de seleccionar las que debería recoger el cuestionario. En este caso tuvimos en cuenta la mayor frecuencia de uso de las situaciones en los manuales para la creación del cuestionario.

El cuestionario de recogida de datos⁶ está redactado en la lengua materna de los informantes, esto es, inglés y español, y está, a su vez, organizado en 12 situaciones⁷, cada una de las cuales está constituida por cuatro partes. La primera parte de cada situación presenta una contextualización. Consiste en una o varias frases que sirven para informar de dónde tiene lugar el diálogo.

La segunda parte de la situación hace referencia al intercambio verbal, en el que intervienen dos interlocutores, a excepción de la omisión del agradecimiento en la última intervención.

⁵ Utilizamos el término *manual* tal y como lo define Fernández López (2004: 725) en su artículo sobre los principios y los criterios para el análisis de materiales didácticos. Los manuales son instrumentos de trabajo que se detienen en presentar aspectos de tipo fonético, fonológico, gramatical, léxico y las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades y, por tanto, las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas, y todo ello atendiendo a los diferentes niveles de aprendizaje de una lengua.

⁶ No reproducimos aquí el cuestionario completo por su extensión, pero puede consultarse en el apéndice A.

⁷ Las situaciones del cuestionario se basan en algunas de las que se han extraído de los manuales de español como lengua extranjera. Para ver una relación detallada, consúltese el apéndice B.

La tercera parte de la situación consta de una serie de preguntas o ítems relacionadas con la actuación del interlocutor en esa última intervención. Estas preguntas se refieren a si la intervención final del personaje correspondiente es apropiada o no, si se considera que la persona en la intervención final se comporta de forma educada – maleducada y considerada – desconsiderada.

En la cuarta y última parte, se pregunta por el grado de seguridad que los informantes muestran en las respuestas a todas las preguntas anteriores.

Las preguntas incluidas en cada una de las doce situaciones del cuestionario de recogida de datos se responden mediante el empleo de diferentes categorías que representan un aspecto positivo y un aspecto negativo. Tales categorías nominales se han operativizado en valores de 1 a 5 de la escala de Lickert que hemos empleado para la medición de actitudes. De este modo, el informante marca el valor que más se ajusta a su propia respuesta. El valor más bajo se corresponde con la categoría que representa el aspecto negativo de la pregunta y el valor más alto se corresponde con la categoría que representa el aspecto positivo de la pregunta.

De acuerdo con este sistema de baremación que hemos explicado más arriba, si el informante marca los valores bajos de las respuestas, su intención es indicar que existe poca probabilidad de que la situación ocurra, que el interlocutor, en su última intervención, es maleducado y desconsiderado, y que muestra poca seguridad en sus respuestas. Por el contrario, si el informante marca los valores altos de la escala, su intención es indicar los resultados opuestos: mayor probabilidad, interlocutor educado y considerado y seguridad en sus respuestas. El objetivo de estas preguntas es obtener la opinión de los informantes con respecto a la actuación del personaje que omite la fórmula de agradecimiento en los diálogos de las doce situaciones del cuestionario. Por este motivo, todas las preguntas del cuestionario han sido redactadas utilizando la tercera persona del singular para asegurarnos de que las respuestas se han realizado de forma más objetiva y, a la vez, evitar que los informantes se involucren como partícipes.

Otro factor que se ha considerado en el diseño del cuestionario es la relación que existe entre los interlocutores que toman parte en los diálogos, el elemento material y elemento no material por el que se lleva a cabo el agradecimiento, la acción anterior o acción posterior a la realización del acto de agradecimiento, el poder social o la relación que existe entre los interlocutores en cuanto a la jerarquía de poderes a nivel social dentro del ámbito profesional, y la distancia social o la relación entre los interlocutores en cuanto al grado de familiaridad que los vincula.

El conjunto de variables dependientes e independientes está delimitado por el tipo de informantes que forman parte del estudio y por las preguntas del cuestionario de recogida de datos. Por una parte, las variables dependientes son: el agradecimiento, el nivel de probabilidad de que las situaciones del cuestionario en las que no se agradece tengan lugar en el Reino Unido, en Estados Unidos y en España, el grado de educación y consideración por parte del participante que no agradece en el diálogo y la seguridad de los propios informantes con respecto a sus respuestas. Por otra parte, las variables independientes corresponden a la nacionalidad de los participantes, al género y a la materialidad o no materialidad del elemento por el que se agradece.

Para seleccionar los tipos de pruebas estadísticas para tratar los datos cuantitativos obtenidos, se han considerado dos cuestiones fundamentales: el tratamiento de los datos por grupos de informantes de forma independiente, por una parte, y su tratamiento de forma contrastiva, entre los tres grupos de informantes, por otra. Para el análisis de datos por grupos de forma independiente, hemos empleado dos tipos de pruebas estadísticas: el promedio⁸ y la desviación estándar o desviación típica⁹. El promedio nos permite averiguar el valor medio de las respuestas a las preguntas o ítems del cuestionario y comprobar si estas respuestas se aproximan a uno u otro extremo de la escala de Likert. La desviación estándar o desviación típica, por su parte, nos permite verificar si las respuestas, obtenidas mediante las preguntas del cuestionario, son homogéneas. Esta prueba determina si los individuos de cada grupo de informantes muestran acuerdo o desacuerdo en sus respuestas y nos ayuda a establecer una tendencia o un patrón en las respuestas.

Para la realización del análisis de los datos de forma contrastiva, entre los tres grupos de informantes, se ha utilizado la *prueba estadística t*¹⁰, que nos permite examinar las diferencias significativas en las respuestas de los informantes a partir de la variable independiente *sexo* (hombre - mujer). Esta prueba estadística nos ha facilitado la comparación de los resultados obtenidos en el grupo de hombres y en el grupo de mujeres. Asimismo, la *prueba estadística t* posibilita la realización del contraste de resultados con respecto a la variable independiente *nacionalidad*.

⁸ Esta prueba estadística consiste en calcular la cantidad o valor medio que resulta de dividir la suma de todas las puntuaciones entre el número de estas. (Bernardo y Calderero, 2000: 169)

⁹ Esta prueba estadística es la medida de dispersión de un conjunto de puntuaciones alrededor de la media (Bernardo y Calderero, 2000: 175).

¹⁰ La prueba t (o *t-test* en inglés) se utiliza para comparar los promedios de dos grupos. Ayuda a determinar que las diferencias encontradas entre dos grupos de informantes no ocurren por casualidad (Seliger y Shohamy, 1989: 231).

En definitiva, el uso conjunto de las pruebas estadísticas y los análisis realizados nos ha permitido descubrir las relaciones de dependencia existentes entre las variables dependientes, que representan los elementos constituyentes de la actitud lingüística, y las relaciones existentes entre las variables dependientes y las variables independientes, es decir, entre los elementos que representan la nacionalidad y el sexo de los individuos que toman parte en el estudio.

6. La actitud lingüística de los hombres y las mujeres estadounidenses, de los hombres y las mujeres británicos, y de los hombres y las mujeres españoles ante el agradecimiento en contraste

Los análisis realizados de forma contrastiva entre los hombres y las mujeres estadounidenses, los hombres y las mujeres británicos y los hombres y las mujeres españoles, a partir de las situaciones del cuestionario de recogida de datos en conjunto, nos permiten confirmar que existen diferencias significativas en los resultados obtenidos, tanto por parte del grupo de hombres como por parte del grupo de mujeres, del siguiente modo: estadounidenses-británicos, estadounidenses-españoles y británicos-españoles. Analizaremos primero los resultados de los grupos de hombres y después los resultados de los grupos de mujeres.

En el análisis contrastivo entre el grupo de hombres estadounidenses y el grupo de hombres británicos, observamos diferencias significativas en todas las variables dependientes analizadas. Los promedios más altos corresponden a los datos del grupo de hombres estadounidenses. Esto significa que los hombres británicos creen que las respuestas finales de los diálogos, en las que no se agradece, no son apropiadas y que este tipo de situaciones no pueden suceder ni en el Reino Unido ni en España. De igual modo, los informantes británicos piensan que los personajes de las situaciones, de su misma nacionalidad, son maleducados y desconsiderados al no agradecer, en contraste con lo que creen los informantes estadounidenses de los personajes de su misma nacionalidad. Por último, los hombres británicos muestran menos seguridad en sus respuestas que los hombres estadounidenses.

Los resultados del análisis contrastivo entre el grupo de hombres estadounidenses y el grupo de hombres españoles son similares a los anteriores: las diferencias significativas se producen en todas las variables dependientes analizadas, cinco en este caso, aunque los promedios de las respuestas son ligeramente diferentes a los obtenidos en el análisis contrastivo previo, entre informantes estadounidenses y británicos. La variable dependiente *agradecimiento* presenta un promedio más bajo en el grupo de informantes españoles hombres, indicando, por

tanto, que el agradecimiento debería ser necesario. Lo mismo sucede con las variables dependientes *educación España* y *consideración España*. Sin embargo, no ocurre lo mismo en las variables dependientes *probabilidad España* y *seguridad*, en donde los promedios del grupo de hombres españoles son más altos que los promedios del grupo de hombres estadounidenses. Esto significa que los hombres españoles piensan que los personajes de la situación, de su misma nacionalidad, son maleducados y desconsiderados, al no agradecer, en contraste con lo que piensan los informantes estadounidenses sobre el personaje de su misma nacionalidad. El grupo de informantes españoles considera, también, que no es probable que las situaciones, en donde no hay agradecimiento, ocurran en España y está más seguro de sus respuestas que el grupo de informantes estadounidenses.

Entre el grupo de hombres británicos y el grupo de hombres españoles existen divergencias en tres variables dependientes: *agradecimiento*, *probabilidad España* y *seguridad*. En estos casos, los resultados del grupo de hombres españoles muestran valores más altos que los resultados del grupo de hombres británicos. Esto quiere decir que los hombres españoles consideran que las respuestas son apropiadas, que es probable que las situaciones tengan lugar en España y que el grado de seguridad que muestran en sus respuestas es muy alto en comparación con el grado de seguridad en las respuestas del grupo de hombres británicos.

Los resultados obtenidos a partir del análisis contrastivo realizado en los grupos de mujeres revelan menos diferencias representativas que los resultados del análisis contrastivo entre los grupos de hombres. El mayor número de discrepancias se observa entre el grupo de mujeres británicas y el grupo de mujeres españolas en las variables dependientes *agradecimiento*, *probabilidad España*, *consideración España* y *seguridad*. Todos los promedios de las respuestas de las mujeres españolas superan los promedios de las respuestas de las mujeres británicas, excepto los obtenidos en la variable *consideración España*. Esto significa que las mujeres británicas piensan que las respuestas, sin agradecimiento, no son apropiadas y que hay poca probabilidad de que las situaciones tengan lugar en España. Las mujeres británicas se muestran menos seguras de sus respuestas que las mujeres españolas. En cambio, los resultados del análisis de la variable dependiente *consideración España* son opuestos, y como consecuencia, las mujeres españolas piensan que los personajes de las situaciones, de nacionalidad española, que no agradecen, no son desconsiderados con respecto a lo que opina el grupo de mujeres británicas sobre los mismos personajes de nacionalidad española.

Como sucede con los datos de los grupos de informantes hombres, analizados anteriormente, se producen contrastes en las variables dependientes *agradecimiento* y *seguridad*, en este caso, entre el grupo de mujeres británicas y el grupo de mujeres estadounidenses. Estas diferencias nos indican que las respuestas son apropiadas para las mujeres informantes estadounidenses y que ellas mismas se muestran más seguras de sus respuestas que las informantes británicas.

Asimismo, se advierten diferencias significativas en los resultados del análisis de las variables dependientes *probabilidad E.E.U.U.*, *probabilidad Reino Unido*, *educación E.E.U.U.* y *educación Reino Unido*. En estos casos, los promedios del grupo de mujeres británicas son inferiores a los promedios del grupo de mujeres estadounidenses. Esto significa que las mujeres británicas creen que es menos probable que estas situaciones, en las que no se agradece, tengan lugar en el Reino Unido, en comparación con la probabilidad de que sucedan en Estados Unidos. De igual modo, las mujeres británicas ven a los personajes de las situaciones, de su misma nacionalidad, como personas maleducadas por no agradecer, en contraposición con lo que piensa el grupo de mujeres estadounidenses sobre el personaje de su misma nacionalidad, que tampoco agradece.

Finalmente, entre el grupo de mujeres estadounidenses y el grupo de mujeres españolas sólo se aprecian diferencias significativas en las variables dependientes *probabilidad España* y *seguridad*. En estos casos, las mujeres españolas consideran que es probable que las situaciones, sin agradecimiento, sucedan en España, ya que se obtiene un promedio más alto en sus respuestas, y muestran, además, mayor seguridad en sus respuestas, en contraste con lo que ocurre con el grupo de mujeres estadounidenses.

7. Las actitudes lingüísticas de los grupos de hombres y mujeres anglohablantes ante el agradecimiento

En los resultados del análisis contrastivo, realizado entre los hombres informantes anglohablantes, las diferencias significativas se perciben en todas las variables dependientes analizadas¹¹. Los promedios obtenidos después del análisis presentan valores más altos en los resultados del grupo de hombres estadounidenses. Esto nos indica, por tanto, que los hombres británicos consideran que la ausencia de agradecimiento, producida en todas las situaciones del cuestionario de recogida de

¹¹ Agradecimiento, probabilidad E.E.U.U., probabilidad Reino Unido, probabilidad España, educación E.E.U.U, educación Reino Unido, educación España, consideración E.E.U.U, consideración Reino Unido, consideración España y seguridad.

datos, no es apropiada. Del mismo modo, los hombres británicos piensan que es poco probable que estas situaciones sucedan, ni en el Reino Unido ni en España, y que el personaje de las situaciones, ya sea de nacionalidad británica o española, muestra falta de educación y falta de consideración, al no agradecer. Ahora bien, los resultados de contrastar la variable dependiente *seguridad* nos informan de que los hombres estadounidenses se muestran más seguros de sus respuestas que los hombres británicos.

Este mismo análisis contrastivo, aplicado a los grupos de mujeres anglohablantes, presenta, de forma general, menores diferencias significativas que el análisis contrastivo de los grupos de hombres anglohablantes.

Las mujeres británicas son las que consideran que la última respuesta de los diálogos de cuestionario no es apropiada al no llevarse a cabo el agradecimiento. Ellas también indican que es menos probable que estas situaciones sucedan en el Reino Unido, en contraste con lo que opinan las mujeres estadounidenses de la probabilidad de que estas situaciones sucedan en Estados Unidos. Como consecuencia de estos resultados, las mujeres británicas opinan que el personaje de las situaciones, de su misma nacionalidad, es maleducado al no agradecer, en contraposición, de nuevo, a lo que piensan las mujeres estadounidenses.

Todos estos resultados evidencian que los hombres británicos, por un lado, y las mujeres británicas, por otro, son los dos grupos que se muestran más educados y que presentan una actitud más positiva hacia el agradecimiento explícito, en comparación con los hombres informantes estadounidenses y las mujeres informantes estadounidenses.

8. Conclusión

El análisis contrastivo llevado a cabo entre los grupos de hombres y de mujeres de las tres nacionalidades que forman parte del estudio revela que las mujeres muestran una actitud más negativa en cuanto a la ausencia de agradecimiento en español. Estos resultados coinciden con la idea que defiende Holmes (1995:6) sobre una mayor probabilidad de que las mujeres expresan cortesía positiva en la manera en que se utiliza la lengua. Sin embargo, Mills (2003: 215) apunta que la cortesía positiva también se puede considerar un sinónimo de amistad y parece ser una parte

del estereotipo generalizado sobre la manera en la que las mujeres deberían comportarse.

Teniendo en cuenta las diferencias encontradas en este estudio, sería interesante llevar a cabo otro tipo de investigaciones en los que se contrasten las actitudes de grupos de informantes, a partir de la variable *género*, ante otro tipo de actos de habla, como por ejemplo las disculpas.

Bibliografía

- Aijmer, K. 1996. *Conversational Routines in English*, Nueva York: Pearson Education.
- Arndt, H. y Janney, R. 1985. "Improving Emotive Communication: Verbal, Prosodic, and Kinesic Conflict Avoidance Techniques", *Per Linguam* 1, p. 21-23.
- Aston, G. 1995. "Say Thank You: Some Pragmatic Constraints in Conversational Closings", *Applied Linguistics*, 16 (1), p. 57-86.
- Ballesteros, F.J. 2001. "La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmalingüístico de las exhortaciones impositivas", *Revista de estudio ingleses de la Universidad Complutense*, 9, p. 171-208.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000): *Aprendo a investigar en educación*, Madrid; RIALP.
- Blas Arroyo, J.L. 1994. "Valencia y castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana", *Hispania*, 77 (1), p. 143-155.
- Brown, P. y Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. 1999. *Transgression and Progress in Language and Gender Studies*. M. Bucholtz, et al., *Reinventing Identities: The gendered self in discourse*, Oxford: Oxford University Press, pp. 3-24.
- Cameron, D. 1998. "Is there any ketchup, Vera?: Gender, power and pragmatics", *Discourse and Society* 9.4, p. 437-455.
- Colston, H. L. 2002. "Pragmatic Justifications for Nonliteral Gratitude Acknowledgements: Oh sure, Any time", *Metaphor and Symbol*, 17 (3), p. 205-226.
- hyperlink ["http://www.carla.umn.edu/cgi-bin/anchor.pl?/speechacts/bibliography/thanks.html::coulmas81"](http://www.carla.umn.edu/cgi-bin/anchor.pl?/speechacts/bibliography/thanks.html::coulmas81) \t "carla" Coulmas, F. 1981. "Poison to Your Soul": Thanks and Apologies Contrastively Viewed", F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, The Hague, The Netherlands: Mouton Publishers, p. 69-91.

- De Pablos-Ortega, C. 2010. hyperlink "<https://ueaeprints.uea.ac.uk/21211/>"Attitudes of English native speakers towards thanking in Spanish, *Pragmatics*, 20 (2). p. 149-170.
- De Pablos Ortega, C. 2011. hyperlink "<https://ueaeprints.uea.ac.uk/31311/>"The pragmatics of thanking reflected in the textbooks for teaching Spanish as a foreign language, *Journal of Pragmatics*, 43 (9). p. 2411-2433.
- Díaz Pérez, F. J. 2003. *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*, Jaén: Universidad de Jaén.
- Dumitrescu, D. 2005. "Una comparación entre la competencia pragmática de los estudiantes nativos y no nativos del español en California, Estados Unidos", *Actas del II Coloquio EDICE*, p. 375-406.
- Eisenstein, M. y Bodman, J. (1986): "I Very Appreciate': Expressions of Gratitude by Native and Non-Native Speakers of American English", *Applied Linguistics* 7 (2), pp. 167-185.
- Eelen, G. 2001. *A Critique of Politeness Theories*, Manchester: St. Jerome.
- Escandell Vidal, M. V. 1996. *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Espí, M.J. y Arzumendi, M.J. 1996. "Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera", *Revista española de lingüística aplicada*, 11, p. 63-76.
- Fernández López, M^a C. 2004. "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, S.G.E.L., p. 715-734.
- Ferrara, K. 1994. "Pragmatic Transfer in American's Use of Japanese Thanking Routines", Department of English (manuscrito no publicado), University College Station, Texas.
- Fishman, P. 1978. "Interaction: the work women do." *Social Problems*, 25, p. 397-406.
- Haverkate, H. 1993. "Aproximaciones pragmalingüísticas al español", *Diálogos Hispánicos de Ámsterdam*, 12, p. 149-180.
- Haverkate, H. 1994. *La cortesía verbal*, Madrid: Gredos.
- Hickey, L. 2005. "Politeness in Spain: Thanks but no 'Thanks' ", L. Hickey y M. Stewart (eds.), *Politeness in Europe*, Clevedon: Multilingual Matters, p. 317-330.
- Holmes, J. 1995. *Women, Men and Politeness*, London: Longman.
- Hymes, D.H. 1971. "Sociolinguistics and Ethnography of Speaking", E. Ardener (ed.), *Social Anthropology and Language*, London: Tavistock Publications, p. 47-93.
- Huget-Canalís, A. 2001. "Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares". *Revista de educación, (Bilingüismo y Educación)*, 326, p. 355-371. hyperlink

"<http://www.ince.mec.es/revedu/rev326.htm>"<http://www.ince.mec.es/revedu/rev326.htm> (acceso, enero de 2009)

Instituto Cervantes. 2006. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1-A2, B1-B2 y C1-C2, Madrid: Edelsa.

Jacobsson, M. 2002. "Thank you and Thanks in Early Modern English", hyperlink "<http://nora.hd.uib.no/icame/ij26/jacobsson.pdf>"<http://nora.hd.uib.no/icame/ij26/jacobsson.pdf> (acceso, diciembre 2005)

Kasper, G. y Dufon, M. 2000. "La pragmática de la interlengua desde una perspectiva evolutiva", C. Muñoz, Segundas lenguas: adquisición en el aula, Barcelona: Ariel Lingüística, p. 231-256.

Kim, Y. 1994. "Nihonjin jyakunensouno 'kansya' to 'wabi'no aisatsuno hyougenno anketo cyousa to sono kousatsu", (A study of the expressions of gratitude and apology in Japanese young generation: In comparison with those in older generation), Kokugogaku Kenkyuu, The Japanese Language Review, 33, p. 23-33.

Kimura, K. 1994. "The Multiple Functions of Sumimasen", Issues in Applied Linguistics, 5 (2), p. 279-302.

Koike, D.A. 1996. "Transfer of Pragmatic Competence in Spanish Foreign Language Learning", S.M. Gass y J. Neu, Speech Acts Across Cultures, Berlin: Mouton de Gruyter, p. 257-281.

Kumatoridani, T. 1999. "Alternation and Co-occurrence in Japanese Thanks", Journal of Pragmatics, 31, p. 623-642.

Leech, G. 1983. Principles of pragmatics, Londres: Longman.

Lorenzo-Dus, N. y Bou-Franch, P. 2003. "Gender and politeness: Spanish and British Undergraduates' Perceptions of Appropriate Requests", J. Sataemilia (ed), Género, lenguaje y traducción, Valencia, Universitat de Valencia/Dirección General de la Mujer, p. 187-199.

Martín Zorraquino, M. A. 1998. "Sociolinguistic attitudes and beliefs towards dialectal and Standard Varieties in La Franja oriental de Aragón (Spain)", Folia Lingüística XXXIII.1-2, p. 131-143.

Mills, S. 2003. Gender and politeness, Cambridge: Cambridge University Press.

Miyake, K. 1994. "Wabi" igaide tsukawareru wabi hyogen: Sono tayoukatno jittaito uchi, soto, yosono kankei" (Formulaic Apologies in Non-Apologetic Situations: A Data Analysis and its Relation with the Concept of uchi-soto-yoso), Nihongo Kyouiku (Journal of Japanese Language Teaching), 82, p.134-146.

- Moriyama, T. 1999. "Oreito owabi: Kankei syufukuno sisutemu toshite" (Gratitude and Apologies: A System of Repair), *Kokubungaku: Kaishakuto kyouzaino kenkyu* (Japanese Literature: Interpretation and Material development), 44 (6), p.78-82.
- Nakata, T. 1989. "Hatsuwa kouitoshiteno chinshato kansha: Nichiei hikaku" ('Apology and Thanks in Japanese and English'), *Nihongo Kyouiku* (Journal of Japanese Language Teaching), 68, p.191-203.
- Ogawa, H. 1995. "Kansha to wabino teishiki hyougen: Bogowashano shiyou jitttaino cyousa karano bunseki" ('A Study of Japanese Formulaic Thanks and Apologies: a Data Analysis of the Use by Japanese Native Speakers'), *Nihongo Kyouiku* (Journal of Japanese Language Teaching), 85, p.38-52.
- Ortega, G. 1981. "El español hablado en Canarias: visión sociolingüística". *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna* 0, p. 111-115.
- Scarcella, R. 1979. "On Speaking Politely in a Second Language", C.A. Yorio, K. Peters y J. Schachter (eds.), *TESOL'79 - The Learners in Focus*, p. 257-287.
- Searle, J. R. 1976. "A Classification of Illocutionary Acts", *Language and Society*, 5, p. 1-23.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. 1990. *You just don't understand: women and men in conversation*, New York: William Morrow.
- Trosborg, A. 1987. "Apology Strategies in Natives/Non-natives", *Journal of Pragmatics*, 11, p. 147-167.
- Urrutia, H. 1999. "Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)", J.A. Samper y M. Troya (coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*, Las Palmas de Gran Canaria, p. 1311-1324.
- Villamil Touriño, A. 2002. "Gallegos en Madrid: actitudes y mantenimiento de la lengua gallega", *Madrygal. Revista de estudios Gallegos*, 7, p. 123-132.
- Watts, R. 2003. *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, D. y West, C. 1975. "Sex roles, interruptions and silences in conversation", B. Thorne, C. Kramarae y N. Henley (eds.), *Language, gender and society*, Rowley, MA: Newbury House, p. 89-101.

APÉNDICE A

Cuestionario para los informantes españoles.

Nombre: _____

Número de informante: (NO RELLENAR POR FAVOR)

Por favor conteste las siguientes preguntas:

Fecha de nacimiento: _____

- a. Nacionalidad: _____
- b. ¿Ha estudiado lenguas extranjeras? Sí No
- c. Si ha marcado SI, indique cuál/es:
 inglés francés alemán italiano otra: _____
- d. ¿Durante cuanto tiempo aproximadamente ha estudiado las lenguas extranjeras que ha marcado en la pregunta número 2?
(Indique años y meses aproximadamente)
Lengua: _____ años _____ meses
Lengua: _____ años _____ meses
Lengua: _____ años _____ meses
Lengua: _____ años _____ meses

POR FAVOR LEA LAS SIGUIENTES SITUACIONES **CON ATENCIÓN** Y COMPLETE LAS PREGUNTAS PARA CADA UNA DE ELLAS. **SEA POR FAVOR LO MÁS SINCERO POSIBLE:**

Situación 1

En la estación de metro:

- a. Por favor, ¿para ir a Metropolitano?
- b. Sí, tienes que coger la línea 4, en dirección a Parque de Santa María, hasta Avenida de América. Allí cambias a la línea 6, la Circular, y creo que hay cuatro o cinco estaciones hasta Metropolitano.
- a. Vale.

¿Cree que la respuesta final del personaje A es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje A es:

maleducado/a educado/a
desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SÍ

Situación 2

Una conversación telefónica:

- a. ¿Está Mariana?
- b. No, en este momento no está
- a. ¿Sabe a qué hora volverá?
- b. Pues, la verdad, no lo sé. No me lo ha dicho.
- a. Bueno. Soy Santi. Volveré a llamar antes de las nueve.

¿Cree que la respuesta final del personaje A es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje A es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a
¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?
NO SI

Situación 3

En un restaurante:

Camarera: ¿Y de beber?

a.: Pues nos va a traer un tinto de reserva.

Camarera: ¿De la casa?

a.: Sí.

¿Cree que la respuesta final del personaje A es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje A es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SI

Situación 4

En la consulta del médico:

a. Primero voy a tomarle la tensión, y voy a recetarle una pomada para la espalda y unas pastillas. De todas formas, no debe preocuparse.

b. ¿Nos vemos, entonces, la semana que viene?

a. Sí, cuando estén listos los resultados de las pruebas. Yo le avisaré.

b. ¡Hasta luego doctor!

¿Cree que la respuesta final del personaje B es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje B es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SI

Situación 5

En un bar:

a. Hola ¿qué desea?

b. Un bocadillo de jamón.

a. ¿Con queso?

b. No.

¿Cree que la respuesta final del personaje B es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje B es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SI

Situación 6

En una tienda de ropa:

Dependiente: Buenos días, ¿puedo ayudarle en algo?

a: Sí. Quería unos pantalones.

Dependiente: ¿de qué talla?

a: Pues, no sé...la 44 ó 46, creo.

Dependiente: de esas tallas los tenemos grises, azules y negros. ¿Cuáles te gustan?

a: Estos azules están bien. ¿me los puedo probar?

Dependiente: Sí, claro. Allí está el probador.

(Después de probarse los pantalones)

Dependiente: ¿Cómo le quedan?

a: Me quedan bien. Me los llevo. ¿Qué precio tienen?

Dependiente: Estos están rebajados. Sólo cuestan 58 euros. ¿Cómo va a pagar, en efectivo o con tarjeta de crédito?

a: Con tarjeta.

Dependiente: Aquí tiene.

a.: Adiós.

¿Cree que la respuesta final del personaje A es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje A es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SI

Situación 7

A la salida de clase de la universidad:

a. ¿Vienes a tomar algo?

b. No, no puedo. Tengo una entrevista para un trabajo.

a. Pues que tengas suerte.

b. Y vosotros, que lo paséis bien.

¿Cree que la respuesta final del personaje B es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje B es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SI

Situación 8

En la calle:

a. Hombre, Manuel, ¡cuánto tiempo sin verte! ¿Cómo va todo?

b. Bien, bien, no me puedo quejar ¿Y tú cómo estás?

a. Pues hombre, tirando...

b. ¿Y la familia?

a. Bien.

¿Cree que la respuesta final del personaje A es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje A es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SÍ

Situación 9

En el salón de casa:

- Perdona. ¿Te importaría acercarme esa revista?
- Sí, sí, toma. ¿Quieres que encienda la luz?
- Sí.

¿Cree que la respuesta final del personaje A es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje A es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SÍ

Situación 10

En una fiesta de cumpleaños:

- ¡Muchas felicidades! ¡Cuántas flores! Las tarjetas de felicitación son muy bonitas. Aquí tienes tu regalo.
- (Mientras abre el regalo) ¡Vaya paquete más grande! (Lo abre y es un jersey) Es muy bonito, me gusta mucho.
- Esperamos que te valga.
- Estoy muy contento y feliz.

¿Cree que la respuesta final del personaje B es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje B es:

maleducado/a educado/a

desconsiderado/a considerado/a

¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SÍ

Situación 11

Una conversación con un estudiante extranjero:

- ¿De verdad? Pues hablas español muy bien.
- Empecé a estudiar español hace dos años, en mi país.

¿Cree que la respuesta final del personaje B es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje B es:

maleducado/a educado/a
 desconsiderado/a considerado/a
 ¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?
 NO SI

Situación 12

En un aula de la universidad:

- a. Disculpa ¿puedo abrir un poco la ventana?
- b. Claro. Ábrela, ábrela.
- a. Es que la calefacción está muy fuerte.

¿Cree que la respuesta final del personaje A es apropiada?

NO SÍ

Si piensa que no, ¿qué cree que debería haber dicho? _____

¿Piensa que esta conversación podría haber tenido lugar en España?

poco probable muy probable

En esta situación, el personaje A es:

maleducado/a educado/a
 desconsiderado/a considerado/a

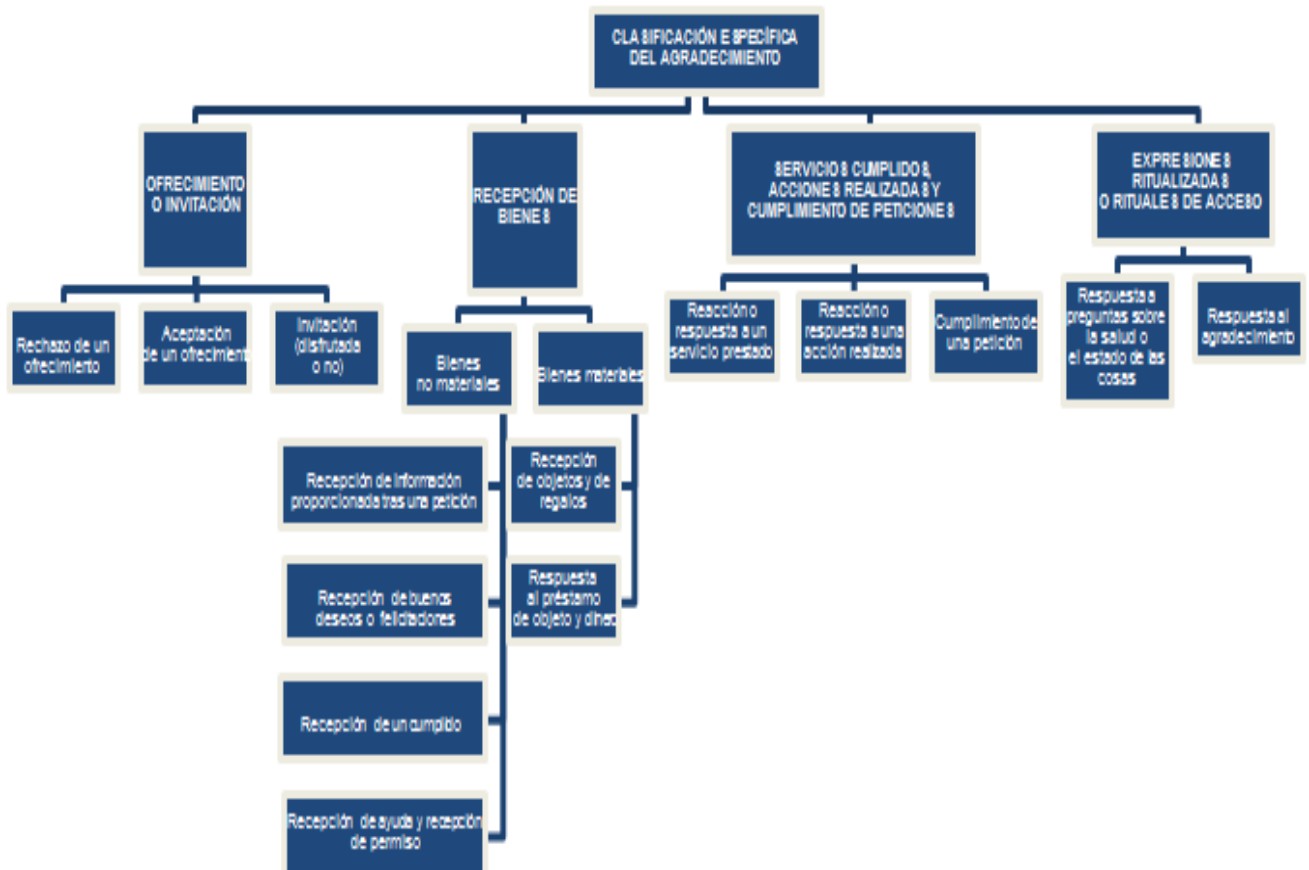
¿Está seguro de sus respuestas en esta situación?

NO SI

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

APÉNDICE B

Clasificación del agradecimiento de acuerdo con las situación analizadas de los manuales de E/LE.



Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados

Javier Pérez Ruiz

Wenzao Ursuline College of Languages (Taiwán)

javiertaiwan@yahoo.es

Pérez Ruiz, J. (2011). Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación: primeros resultados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 27-51.

Resumen

El objetivo de este artículo es doble. En primer lugar, describe los resultados preliminares de los errores lingüísticos y la especificidad sociolingüística hallada en un corpus oral formado por 20 conversaciones diádicas cara a cara en español. Cuarenta estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) de cuarto curso, procedentes de cuatro universidades taiwanesas, entablaron 5 minutos de conversación que fueron grabadas en audio y transcritas. Los resultados preliminares muestran que la competencia comunicativa de los estudiantes presenta errores lingüísticos significativos y relevantes dificultades durante la interacción oral. Estos últimos, debidos a la falta de conocimiento de los turnos de habla, interrupciones y turnos de apoyo.

El segundo objetivo de esta investigación es sugerir las bases de una aproximación metodológica para la clase de conversación en ELE. De manera resumida, la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua meta debería proceder de un doble acercamiento didáctico que combine la enseñanza explícita de la competencia lingüística, y enfatice la interacción oral por medio de un enfoque directo de la conversación.

Palabras clave

Análisis de la conversación, competencia lingüística, competencia comunicativa, enseñanza de la conversación.

Abstract

The aims of this paper are two-fold. Firstly, to describe the preliminary results of linguistic errors and sociolinguistic specificity found in an oral corpus composed by 20 dyadic face-to-face Spanish conversations. Forty fourth-year undergraduate Spanish Foreign Language (SFL) students from four Taiwanese universities participated in 5-minuts of conversation. The conversations were audio taped and transcribed. The preliminary results show that the communicative competence of fourth year students is influenced by significant linguistic errors and relevant difficulties in the oral interaction due to their lack of knowledge in the areas of turn talking, interruptions and listener responses.

The second objective of this research is to suggest the basis for a methodological approach to the development of conversation skills. In sum, the acquisition of communicative competence in the target language should result from a dual methodological approach that combines explicit teaching of linguistics competence in context with an emphasis in oral interaction through direct approach.

Keywords: Conversation Analysis, linguistics competence, communicative competence, teaching conversation.

1. Introducción

En este artículo se realizará un análisis de conversaciones diádicas entabladas por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera (ELE). Se describirá la competencia transicional o interlengua (IL) de los estudiantes cuando alcanzan su cuarto año de universidad, se explorará la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes en una muestra representativa de 20 conversaciones. Este análisis, espera sentar las bases empíricas sobre las que, en la parte final del artículo, podremos esbozar algunas pinceladas sobre las líneas metodológicas que podríamos seguir en clase de conversación de ELE.

La lingüística, como otras áreas del saber, ha recibido diferentes perspectivas investigadoras, muchas de las cuales han aparecido como contrapuestas e incompatibles. En la década de los sesenta ocurrió el giro pragmático que determinó el abandono de una concepción lingüística para dar paso a una concepción sociolingüística. Se dejó de hablar de competencia lingüística para comenzar a hablar de competencia comunicativa, que aunque es cierto, que en los presupuestos de la nueva concepción aquella estaba incluida en esta nueva competencia, en la práctica y en la investigación se percibía que los presupuestos lingüísticos quedaban relegados al nuevo concepto sociolingüístico y pragmático. Hoy, muchos años después de aquel giro, seguimos sin haber logrado un método eficaz para enseñar español a los estudiantes extranjeros. Por esta razón este artículo partirá de la tesis que debemos reconsiderar lo que estaba en los orígenes de la nueva concepción sociolingüística, a saber: la competencia comunicativa, sí, pero también y de manera explícita, la competencia lingüística.

Realizaremos un acercamiento original a un corpus oral, en el que se analizará la competencia lingüística, tomando la metodología sugerida por el Análisis de Errores, a la vez que exploraremos la competencia comunicativa, a través de la metodología del Análisis de la Conversación (AC). Basados en este doble marco teórico y metodológico ofreceremos, con evidencia empírica, nuevas bases para la clase de conversación.

1.1. Análisis de Errores

La interlengua es el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje (Baralo, 2004). Este sistema consta de elementos de la lengua materna (LM), otros de la lengua meta (L2) y también elementos idiosincrásicos. Cuando el sujeto de L2 está en el proceso de aprendizaje inevitablemente realizará dos tipos de producciones: unas que se ajustan a la norma

de la lengua meta y otras producciones que pueden ser consideradas como desviaciones de la norma. A estas desviaciones de la norma de la L2 es lo que llamaremos errores.

Los errores del hablante no nativo forman parte de su interlengua, y son inevitables y necesarios. El método del análisis de errores podemos definirlo como un procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que se aleja del modelo del hablante nativo adulto (Santos, 2004). El análisis sistemático de los errores es, por tanto, una valiosa e imprescindible ayuda para profundizar en nuestro conocimiento del proceso de aprendizaje y los procesos psicológicos subyacentes. Nos proporcionan información sobre el nivel de competencia comunicativa del sujeto que aprende y nos orienta sobre cómo adecuar nuestras propuestas didácticas a las estrategias usadas por el aprendiente.

El estudio y consideración de los errores en la producción lingüística de un hablante no nativo ha variado históricamente en las últimas cuatro décadas. El primer intento de explicar los errores fue el análisis contrastivo (ACO), que dominó los estudios lingüísticos hasta finales de los años sesenta (1957-1967). El ACO es una teoría psicolingüística cuya base teórica es el conductismo en psicología y el estructuralismo en lingüística (Gutiérrez, 2005). El proceso de aprendizaje es entendido como la formación de hábitos lingüísticos, basados en la analogía. La LM se adquirió por repetición e imitación adquiriéndose una serie de hábitos. Ahora, en la L2, de manera similar el aprendiente debe de crear nuevos hábitos, si los nuevos hábitos nuevos son similares a los de su L1, debido a la existencia de una cercanía interlingüística, se favorecerá el aprendizaje, pero si son diversos los hábitos se producirá una interferencia de la L1 (Fernández, 1995). Los errores podían ser pronosticados identificando las diferencias entre la LM y la L2. Estructuras iguales en la L1 y L2 no darán problemas porque habrá una transferencia positiva o facilitación. Si las estructuras son diferentes entre la L1 y la L2 habrá problemas porque la causa de los errores en el aprendizaje de la L2 es la interferencia o transferencia negativa de la lengua materna del aprendiente (Baralo 2004; Fernández, 1995; Vázquez, 1991, 1997).

Posteriormente, se observó que muchos de los errores en la L2 no procedían de la interferencia de la L1, de hecho los errores por inferencia de la LM oscilan entre un 3% a 33% (Fernández, 1995), de manera que la ACO no explicaba el proceso de adquisición de lenguas extranjeras y surgió en la década de los setenta, el Análisis de Errores (AE) o Análisis de Errores no contrastivo de Corder.

Este nuevo paradigma (1967-1977) de Corder no parte de la comparación entre dos lenguas como hacía el ACO, sino que arranca de las producciones reales de los aprendientes (Fernández, 1995) y concede una valoración positiva al error. El error no significa un fracaso en la adquisición, sino una etapa necesaria de la misma porque es un índice que forma parte intrínseca del proceso de aprendizaje. Esta corriente de cognitivismo psicológico revalorizará el error y entenderá el aprendizaje como un proceso creativo, que pasa por distintas etapas y en el que están implicadas estrategias mentales complejas, donde el error es necesario e inevitable. En relación a este concepto positivo del error, como fase necesaria en el proceso de adquisición de segundas lenguas, Selinker (1972) acuñó el término «interlengua» o lengua propia del aprendiente de L2.

Una nueva etapa surge a partir de 1977, en esta nueva fase las investigaciones encuentran que el AE por sí solo era incapaz de explicar todo el complejo proceso de la adquisición de L2. Los investigadores con la evidencia de la práctica comprendieron que el AE no contrastivo no debía reemplazar al ACO sino complementarlo.

1.2. Competencia lingüística y comunicativa

Chomsky (1965) habló de competencia gramatical o lingüística, entendida como el conocimiento implícito o explícito de reglas gramaticales, o aquella función biológica innata que permite generar infinito número de frases gramaticales. Esta competencia estaría constituida por el conocimiento lingüístico de un hablante-oyente nativo ideal. Más tarde Hymes (1972) considera que el concepto de competencia lingüística es insuficiente porque no tiene en cuenta el contexto ni las variedades socioculturales en el que se producen las frases. La competencia de un nativo no se limita a la construcción de frases gramaticales correctas, sino que debe de tener en cuenta las variaciones lingüísticas y usos del lenguaje en los diversos contextos en los que se emite. Hymes acuña el concepto de competencia comunicativa, que incluye por una parte la competencia lingüística, pero también el conocimiento sociolingüístico de las reglas del uso del lenguaje en contexto.

De este modo, el concepto de competencia lingüística de sello chomskiano dio paso a un concepto más amplio como fue el de competencia comunicativa de Gumperz y Hymes. La competencia lingüística, en el entorno de un paradigma generativo, ponía el énfasis en los aspectos gramaticales. El nuevo concepto de competencia comunicativa considera las habilidades, estrategias y conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos del aprendiente (González y Martínez, 1998). Actualmente el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) subraya la

importancia de adquirir la competencia comunicativa. La competencia comunicativa se define como el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los interlocutores poseen para construir y mantener la cooperación conversacional (Gumperz, 1982). Dentro del marco de la competencia comunicativa, la competencia conversacional ocupa un lugar destacado.

1.3. Análisis de la Conversación

Chomsky consideraba que el habla ordinaria "no podía ser objeto de los estudios lingüísticos porque era demasiado desordenada, y en esencia era una inadecuada realización de la competencia lingüística" (Hutchby, 1998:22). En los años 60 aconteció un giro pragmático que supuso el cambio de una mentalidad lingüística a una concepción sociolingüística que enfatizaba el carácter comunicativo de la lingüística (García, 2004). La contribución del AC fue fundamental para que se produjera este giro (Seedhouse, 2004). Uno de los grandes logros del AC ha sido poner de manifiesto que la conversación no es una actividad desordenada, sino organizada a través de unas secuencias ritualizadas (Cortina, 2007: 102).

El AC, ha conseguido desarrollar un método empírico basado en muestras reales de habla, ha definido la estructura de la conversación y ha subrayado la interacción oral. Los puntos fuertes del AC han sido, básicamente dos. Primero, el descubrimiento de la estructura de la conversación a través de una metodología empírica basada en grabaciones espontáneas. En segundo lugar, el énfasis dado a la interacción oral como co-construcción creativa y no prefijada por los interlocutores (Hutchby y Wooffitt, 2008).

1.4. La enseñanza de la conversación

Hemos realizado un breve recorrido histórico por el concepto del error, y también hemos descrito el giro de la competencia lingüística a la competencia comunicativa. De este modo, hemos llegado a la conversación y a las contribuciones realizadas por el AC. Ahora debemos conocer, dentro de la clase de lenguas extranjeras, cuáles han sido las principales aportaciones del AE y el AC.

El AE mostró el valor positivo de la presencia del error en el proceso del aprendizaje. Hoy, el propósito general de un análisis de errores consiste en identificar, describir y explicar aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de las normas de la lengua meta y que pueden obstaculizar una actuación lingüística adecuada. Las conclusiones de dicho análisis permitirán ofrecer nuevos procedimientos didácticos para reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de formas no deseadas de la interlengua. Sossouvi (2007) documentó el valor positivo de

la corrección del error en estudiantes.

Por otra parte, debemos subrayar que la presencia de errores en la producción oral es mayor que en la producción escrita, ya que en el habla coloquial de manera simultánea intervienen todas las áreas discursivas lingüísticas y sociolingüísticas sin posibilidad de una preparación previa como sucede con la producción escrita (Cortés, 1999). La pregunta que debemos formularnos es si el AE puede explicar por sí solo la presencia de los errores en la producción oral. La respuesta es negativa porque el AE en principio no fue diseñado para explicar la interacción oral per se. Necesitamos, entonces, otras corrientes que nos permitan, junto a los errores en la producción oral, explicar el acto comunicativo y su especificidad lingüística y pragmática.

Cuando revisamos la historia de la enseñanza de la conversación observamos que esta ha estado definida por dos enfoques, el enfoque directo (ED) y el enfoque indirecto (EI) (Richards, 1990). El EI surgió en los años noventa, consideraba la conversación como un fenómeno universal presente en todas las lenguas y por tanto, como todo el mundo ya sabía hablar en su propia lengua, la conversación no se podía enseñar de manera explícita, únicamente se podía practicar. Los principales defensores del EI, como Brown y Yule (1983), sostenían que los adultos que saben interactuar en su LM sólo tienen que transferir su competencia comunicativa de la lengua materna a la lengua meta. Para García (2009: 275) las limitaciones del EI eran dos, por un lado facilitaban una transferencia negativa y por otro lado carecía de actividades conversacionales. El ED, es la postura contraria que promueve el abordaje explícito de la interacción oral en clase de lenguas extranjeras. Cada vez más autores defienden la enseñanza explícita de la competencia conversacional (Cestero, 2007; García, 2009; Liddicoat y Crozet, 2001; Yoshimi, 2001).

Sin embargo, para Weiyun (2004) sigue abierto el debate sobre la utilidad del AC en la clase de lenguas extranjeras. El AC, ha recibido críticas porque sus logros han tenido escasa relevancia en el mundo real (Hutchby y Wooffitt, 2008; Mori, 2007: 857). Gass (1998: 304) advirtió que: «La interacción es importante pero por sí sola la interacción no produce adquisición, sino que nos presenta el escenario donde se producirá el aprendizaje».

Markee (2008) también reconocía que la validez del AC para la clase de lenguas extranjeras ha sido reiteradamente cuestionada por no ofrecer una teoría del aprendizaje del lenguaje. Por esta razón, la autora ha propuesto una metodología que se basa, a partir del AC, en una metodología emic y en el concepto de «gramática en interacción» de Schegloff (grammar shapes interaction). La gramática, y por tanto el aprendizaje, se co-construye por los participantes en la interacción oral, la gramática

en interacción es construida pieza a pieza progresivamente a través de los turnos de habla.

Hasta ahora hemos realizado un recorrido teórico por el AE, la competencia lingüística y comunicativa, el AC y, por último, hemos expuesto las dificultades de encontrar una metodología adecuada para la clase de conversación. En las siguientes páginas ofreceremos los resultados de un análisis que combina las técnicas del AE y del AC para poder ofrecer una base empírica que nos permita diseñar una metodología para la clase de ELE.

Ya podemos adelantar, que la mencionada propuesta reivindicará un acercamiento combinado que, de manera explícita, recoja los aspectos positivos de las formulaciones teóricas de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, con el fin de desarrollar la interacción oral adecuada en la lengua meta. El enfoque permitirá en primer lugar, que los estudiantes sean conscientes de la especificidad lingüística, cultural y pragmática de la lengua y, en segundo lugar, que puedan adquirir la competencia lingüística y comunicativa.

2. Metodología

Se ha seguido una metodología empírica que combina, por una parte, las aportaciones del AC, y por otra parte las técnicas procedentes del AE. Esto significa que en primer lugar hemos tenido que elaborar un corpus oral de conversaciones en español, y después hemos realizado una doble aproximación metodológica que nos permita conocer la competencia específicamente lingüística de los interlocutores, y realizar, además, un acercamiento sociolingüístico para explorar la competencia comunicativa de los participantes.

2. 1. Metodología basada en el Análisis de Errores

El método del AR tiene rasgos de los estudios de investigación cuantitativos y cualitativos. Ha realizado investigaciones cuantitativas porque se pueden reflejar nuestros resultados en un marco numérico, estadístico, ya que permite establecer, por ejemplo frecuencias numéricas. También ha desarrollado estudios cualitativos porque nos permite explicar y evaluar la cualidad de los errores, llegando a conocer los mecanismos psicológicos subyacentes.

La investigación del AE consta de las siguientes etapas: 1º obtención de un corpus. 2º Identificación de errores. 3º Descripción de errores. 4º Clasificación de errores. 5º Explicación de errores. 6º Evaluación de errores. 7º Discusión de los resultados. 8º Implicaciones didácticas. Entre las principales causas de errores podemos citar la distracción, la interferencia (errores interlingüísticos), la traducción, la

hipergeneralización (errores intralingüísticos) y la aplicación incompleta de las reglas de la L2, aquellos inducidos por los materiales y procedimientos didácticos, y los derivados de las estrategias de comunicación. Expondremos, de manera general, cuáles han sido los principales errores interlingüísticos e intralingüísticos hallados en nuestra muestra de interlengua.

Los errores por si solos no explican la competencia transitoria, por lo que es necesario también analizar las producciones “correctas” desde el punto de vista de la L2. Por esta razón nuestro estudio práctico tendrá dos partes: en una primera fase realizaremos una descripción lingüística del corpus obtenido, después veremos qué es lo que saben nuestros informantes, es decir, los rasgos lingüísticos que ya han adquirido y, en segundo lugar, desarrollaremos el análisis de los errores, intentando seguir la metodología explicada.

Finalizada esta parte de la investigación, se aplicarán las técnicas del AC para analizar el modo en el que se ha producido la interacción oral entre los interlocutores.

2. 2. Metodología basada en el Análisis de la Conversación

Uno de los logros del AC fue el desarrollo de una metodología empírica basada en la utilización de corpus orales que permiten analizar muestras de habla real en situaciones diarias. El AC evita partir de elaboraciones teóricas previas, sino que deja que sea el propio corpus oral quien nos hable sobre el modo en el que se ha construido la interacción oral. De esta manera, los investigadores observan la estructura y la presencia de fenómenos que se repiten durante el acto comunicativo (Hutchby y Wooffitt, 2008). Siguiendo la metodología del AC (Moreno Fernández, 1990). Las etapas de la investigación han sido las siguientes: selección de la muestra, recogida de materiales, etiquetado y transcripción, y finalmente un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos.

La muestra utilizada en esta investigación está constituida por 20 conversaciones diádicas, semidirigidas y desarrolladas en contexto académico. La muestra elegida está formada por 40 estudiantes universitarios taiwaneses de cuarto año de ELE, procedentes de las cuatro universidades que tienen Departamento de Español en Taiwán. Las universidades que han participado han sido la Universidad Furen y Universidad Tamkang, de Taipei, la Universidad Providence, de Taichung, y el Colegio Universitario Wenzao, de Kaohsiung. Cada universidad ha contribuido con 10 alumnos, que han participado en 5 conversaciones. Dicha muestra puede considerarse como representativa porque supone un 4% de la población total. Recordemos que Labov (1966) consideraba que bastaría un 0.025% de la población para considerar una

muestra como representativa.

En nuestro estudio se han homogeneizado ciertas variables sociológicas y lingüísticas, entre estas destacamos dos: el nivel en la lengua meta (nivel A2 DELE inicial) y la edad (21-22 años). La variable sexo no ha podido ser controlada debido al mayor número de mujeres, frente al escaso número de varones que estudian español en la entidad social en la que se ha realizado el estudio. En el corpus han participado 29 mujeres y 11 hombres. Se han realizado 13 conversaciones entre mujeres, 4 entre hombres y 3 mixtas (hombre y mujer).

El estudio protege la identidad de los participantes y de las universidades implicadas, evitándose de este modo cualquier tipo de comparación entre universidades, ya que el objetivo del trabajo es ofrecer unas pinceladas generales de cómo construyen sus conversaciones los estudiantes en el último año de universidad, para poder después sugerir algún tipo de enfoque pedagógico basado en la evidencia empírica proporcionada por la muestra analizada.

Todos los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado en español y en chino. Los participantes procedían de las clases de conversación de cuarto curso y fueron invitados a participar en la investigación por sus profesores de conversación de cada universidad. Se les solicitó que hablarán español durante 10 minutos de la manera más natural posible. Las audiciones se realizaron en cada universidad, en un ambiente conocido por los estudiantes. Aunque se eligieron salas de la universidad que permitieron a los estudiantes estar relajados, las conversaciones deben ser catalogadas como conversaciones realizadas en un ambiente académico. Los estudiantes eligieron a sus interlocutores libremente, y también tenían libertad temática, aunque para evitar silencios excesivos durante la grabación tenían delante una lista de varios temas, sugeridos por el grupo sociológico PRESEEA, con las correspondientes modificaciones introducidas por los investigadores. Estos temas, podían o no seguirlos, según su propio criterio. En este sentido, deben catalogarse las conversaciones como semidirigidas.

Las conversaciones pertenecen a dos corpus que están siendo elaborados en estos momentos en Taiwán. Las 15 conversaciones de las universidades de Taipei y Taichung proceden del corpus oral de Rubio (2008) denominado Corpus Oral del Español en Taiwán. Las cinco conversaciones del Colegio Universitario Wenzao, se han obtenido de otro corpus. En total, se han realizado 20 grabaciones en audio de 10 minutos de duración ininterrumpida. De cada conversación se ha realizado una transcripción de 5 minutos. El etiquetado y transcripción han seguido las normas del grupo PRESEEA. Siempre que se ha podido se ha evitado transcribir el primer minuto, porque ha sido

repetidamente publicado que los análisis deberían realizarse a partir del primer minuto, donde los interlocutores parecen olvidarse del grabador, disminuye la paradoja del observador y donde sucede la fase de mayor interacción oral (Turkstra et alii, 2003).

3. Resultados y discusión

El esquema que seguiremos en el desarrollo de los resultados será, en primer lugar analizar el proceso de adquisición de los estudiantes taiwaneses, centrándonos en qué es lo que saben nuestros estudiantes (Baralo, 2004), después, conoceremos los principales errores cometidos, pero entendiendo el error, como ya se dijo en la introducción, como un elemento positivo o una fase necesaria en el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997; Vázquez, 1999). Estas dos primeras etapas se realizarán siguiendo la metodología del AE. Por último, en una tercera etapa, desde los presupuestos investigadores del AC, se expondrán los resultados relativos a algunos elementos de la estructura conversacional y sobre la adquisición de la competencia comunicativa en la interacción oral del corpus.

3.1 Competencia lingüística: adquisición y análisis de errores

La primera de nuestras etapas ha sido conocer qué saben realmente nuestros estudiantes. La primera de las preguntas que nos formulamos fue la siguiente: cuando los estudiantes de español taiwaneses llegan a su último año de licenciatura ¿cuál es la competencia lingüística adquirida en español como lengua meta?

Realizando un rápido recorrido por la competencia lingüística de nuestros informantes encontramos, en primer lugar, que en su interlengua o competencia transicional, tienen en líneas generales adquirida la competencia fonológica del sistema español, como se ve en el uso correcto de las palabras trabadas (trabajo, practicar, profesor...), también una adecuada adquisición del sonido r (regalo, reir.....).

En segundo lugar, cuando analizamos la competencia del sistema morfológico y gramatical, observamos la adquisición de los paradigmas verbales. Primero, en la producción verbal conocen los morfemas verbales porque han realizado producciones correctas de pasado, presente y futuro. En pasado producen según la norma el pretérito indefinido en los verbos regulares (empecé, encontré, fue) e irregulares (estuvo), pretérito perfecto (he comido) y pretérito imperfecto (iba, había), incluso podemos encontrar formas de pretérito pluscuamperfecto (habían ido). También tienen correctas producciones de presente de verbos regulares e irregulares (entiendo, empiezo, encuentro, puedo), y de futuro (será). Conocen y usan de acuerdo a la norma el gerundio (haciendo). Por último, han adquirido, de manera general, la diferencia de los verbos ser y estar.

En tercer lugar, han adquirido un léxico suficiente que les permite interactuar en español. En cuarto lugar, conocen, en líneas generales la concordancia de género y número de la norma gramatical española. También son conscientes de las normas sintácticas, aunque hay un predominio de frases sencillas con predicados simples que evitan el uso de complementos o de frases subordinadas de mayor complejidad.

La interlengua también ha presentado errores. En esta segunda etapa, expondremos los principales errores hallados en la muestra seleccionada. Realizaremos nuestro AE siguiendo la clasificación de los criterios de Vázquez (1991, 1999), modificada y enriquecida por algunas observaciones tomadas de Fernández (1997) y Santos (2004).

1. Errores en el léxico

Los estudiantes, durante cuatro años han adquirido un léxico que les permite comunicarse en L2, sin embargo, su interlengua presenta dos rasgos característicos del proceso de adquisición de segundas lenguas. En primer lugar, una simplificación del léxico, y en segundo lugar, errores en el léxico. La simplificación del léxico ha sido evidente en el uso continuado de verbos tener (tiene), haber (hay) y ser (es). Entre los errores léxicos podemos citar algunos: puedo complicar -en vez de comunicarme con los extranjeros), ser la militar (en vez de hacer el servicio militar), latinoamericano (en vez de Latinoamérica, opocision (en vez de oposición), azafada (en vez de azafata), ambrigo (en vez de abrigo), cantaciones (en vez de canciones).

El corpus presenta un escaso número de adjetivos, por supuesto derivado, en primer lugar de la particular idiosincrasia del texto oral, pero en segundo lugar, el nivel en la lengua meta también es un factor que debe ser tenido en cuenta. La interlengua específica de nuestros estudiantes hace que construyan frases con menor número de adjetivos. Además, debemos subrayar la reducida variedad de los mismos, entre los que destacamos: interesante, divertido, y aburrido. La media de adjetivos ha sido de 3 en cada conversación. Otras veces se han utilizado con dificultad y confusión como observamos con el adjetivo ruidoso y lento en el siguiente ejemplo:

Ejemplo (1): - sí: pero- pero:-/ creo que:-/ la música de: rock-/ un poco:-/// (m)//
rudo- ru-do-so sí/ (e:) cuando:-/ quiere:-/ (e) cuando quiero
estudiar/ prefiero: escuchar la música:-/ más:-/ (e:) (lapso=2)e-
le-/ lent- lento/

Además de la simplificación del léxico, varias estrategias han sido utilizadas para compensar los problemas léxicos en las conversaciones. Primero, el recurso a la lengua materna (xue siao, palabra china que significa colegio, ha sido utilizada en vez de colegio). En segundo lugar, el recurso a la lengua inglesa (I see, en vez de decir en

español ya veo). En tercer lugar, recurrieron a estrategias colaborativas de construcción del turno, con la producción de finales cooperativos. En cuarto lugar, pidieron ayuda explícita a su compañero por medio de la pregunta: ¿cómo se dice..? Por último, el conocimiento compartido contextual permitía la omisión del léxico sin que impidiera la comprensión pragmática del enunciado por parte del oyente, tal como observamos en el ejemplo (2), donde el hablante carece del léxico que indique el nombre de la asignatura de la que tenían clase, pero el conocimiento pragmático que posee el oyente le hace comprender y seguir la conversación, en ausencia del léxico correspondiente:

Ejemplo (2): - (em:)//// ¿después de la clase: de:-/ hay:/ otras/ clases?
- sí sí sí

Como los estudiantes tenían delante una propuesta de temas, no podemos analizar los temas de conversación. Pero sí debemos observar las dificultades que presentan al hablar del tiempo atmosférico, un tema clásico de las clases de conversación en español, que ha ocasionado varios errores y una inadecuada adquisición, tal como percibimos en los siguientes ejemplos.

Ejemplo (3): - creo que esta semana hará muy calor.
Ejemplo (4): - es muy hace frío últimamente

2. Errores de concordancia gramatical

Uno de los caballos de batalla con los estudiantes chinos es trabajar la concordancia de género y número. Las diferencias con su lengua materna determinan que los estudiantes tengan problemas en adquirir una adecuada competencia gramatical en el tema de la concordancia. Junto a los errores de reestructuración, que veremos después, los errores de concordancia han sido los más frecuentes, presentes en todas las conversaciones analizadas. De estos errores citamos los siguientes ejemplos: los culturas, otras países, clases españoles. También como vemos, a veces los errores de concordancia fueron errores por distracción, ya que el hablante corrigió su error inmediatamente, como vemos en el ejemplo (6). En este ejemplo mostramos la relación entre los errores de concordancia y los problemas de reestructuración.

Ejemplo (5): - muchos películas, muchos noticias
Ejemplo (6): - muchos muchas oportunidades
- hay una tienda es muy buena porque los ropas de tiendas son muy/ barato barato e baratas bonitas y: modernas

3. Errores en la competencia gramatical verbal

En primer lugar debemos anotar que la media de verbos producidos en 5 minutos de

transcripción ha sido de 26 verbos, lo que supone 5 verbos al minuto. Los verbos más frecuentes en la producción oral han sido: gustar, querer, comprar, estudiar, parecer, viajar, creer, ser, haber (hay), trabajar.

En relación a la forma verbal, observamos sobre todo producciones verbales en presente de indicativo. Han sido escasas las frases en pretérito indefinido (12 casos), y con problemas sobre todo con las formas fui o fue, otras veces también ha habido dificultades en la conjugación: hay mu mu-cha gente: mur- // murieron ahí///). Pretérito imperfecto (10 casos, sobre todo las formas estaba y había). Pretérito perfecto (8 casos), con dificultades en la conjugación del auxiliar o del participio (1. he apren-dido, 2. que nos: hen- aprendido, 3. son -ha/ dicho que, 4. ha- has: dicho que), pluscuamperfecto (3 casos), bien contruidos. El gerundio también lo han utilizado, pero a veces con dificultades (estoy estudia: estudian-do). A la hora de expresar el futuro han preferido utilizar las perífrasis con el verbo ir (vamos a ir a Quentin, voy a regresar, voy a conseguir) y querer (quiero buscar, quiero hacer) mucho más que las formas de futuro simple (las más frecuentes fueron: será, haremos, iré). Obviamente, a los estudiantes les ha parecido una estrategia más sencilla la construcción con perífrasis que la conjugación verbal en futuro simple. Debemos observar además que en 5 conversaciones no ha habido ninguna frase en pasado, gerundio o futuro. A veces los errores presentados han sido errores de omisión verbal (¿qué día tu cumpleaños?) o errores por falta de conjugación verbal (me parece querer ser un profesor).

Por último, es importante observar las dificultades que presentan los estudiantes en el empleo y conjugación de verbos reflexivos. Los estudiantes han presentado una media de 1.2 verbos reflexivos por conversación, demás en más del 50% de los casos la producción de estos verbos no ha sido de acuerdo a la norma (comunicar con extranjeros, quedar, preocupar), o bien ha estado emitida por medio de titubeo (graduar- me, graduar- te) o de estrategias de reestructuración. Estos datos indican que los estudiantes no han adquirido de manera adecuada los verbos reflexivos en español.

- Ejemplo (7): - y:// ¿qué:/ y qué haces después de: gra- graduas?
- sí: vamos- vamos a: graduar en junio// (m:)/ (m:) a lo mejor voy a quedar en Taipei y:/ y bus- bus- buscaré/ unos/ trabajos/ ¿y tú?/
Ejemplo (8): - sí/ y: ahora: (m:) tenemos:/ (e:) tenemos: (m:) preocupar... qué vas- vamos a hacer/ después de: graduar

4. Errores en el uso de las preposiciones y los artículos

Los estudiantes taiwaneses presentan también errores en la producción de artículos y de preposiciones durante la interacción oral. Muchas veces son errores de omisión, como lo muestra el ejemplo (9), o mal uso, tal como vemos en el ejemplo (10). En el ejemplo (11) observamos una hipergeneralización de la norma en L2.

- Ejemplo (9): - quiero ser:/ una abogada/ porque yo quiero asistir los pobres o: m e quiero ser una profesora en el futuro porque quiero enseñar los alumnos
- Ejemplo (10): - juego el baloncesto. Sí m: puede: e: ju jugar a tenis este/ fin de semana/ de mi de e: de gimnasio
- Ejemplo (11): - conoce mucho a Taipei

5. Errores en la competencia sintáctica

El tipo de oraciones más frecuentes en el corpus han sido las oraciones simples, con un sujeto formado por nombre propio o artículo y sustantivo, seguido de verbo en presente y como complementos, destacar el mayor uso de complementos directos, formados por una única palabra. Junto a este patrón, y de manera mucho menos frecuentes los estudiantes han formulado oraciones de mayor complejidad, oraciones coordinadas y subordinadas, también oraciones impersonales con se. Pero todos estos intentos han sido escasos y con numerosos problemas lingüísticos. Veamos algunos de los errores sintácticos más notables.

Errores en la construcción de frases complejas. Las frases coordinadas y subordinadas fueron escasas, con dificultades lingüísticas y discursivas en su realización. Aunque también observamos en los ejemplos (13) y (14) frases subordinadas que indican que los estudiantes poseen las herramientas lingüísticas para poder elaborar frases más complejas.

- Ejemplo (12): - sí sí sí/ pero ahora: no tengo mucho tiempo/ para hacerlo/ pero antes me- me gustaba mucho/
- Ejemplo (13): - me gusta m: hacer el baloncesto normalmente juego el baloncesto con mis hermanos en el parque que esta muy cerca de mi casa todos los fines de semanas sí y es muy divertido.
- Ejemplo (14): - tengo que trabajar en la academia, por eso solo tengo tiempo libre por la noche y normalmente jugar al internet y charlar con mis amigos, solo eso,

Errores en la realización de oraciones impersonales con se. Han sido escasas este tipo de oraciones y se han producido con errores, por ejemplo en el siguiente error un interlocutor dijo: dice que: hay mucha gente: mur-/murieron ahí. Observamos que lo correcto era decir se dice, porque en el contexto de la conversación inequívocamente se entiende que no es una persona concreta.

Errores en las oraciones interrogativas. Aunque en líneas generales han adquirido la norma a la hora de producir oraciones interrogativas, a veces presentan dificultades en la mencionada producción, tal como ejemplificamos a continuación:

- Ejemplo (15): - ¿te gusta:- te gusta:-/ (em:)// compras// voy a-/ voy a compras/
al-/ al fin de semana?//
Ejemplo (16): - ¿qué // te gusta la: pelí-cula?
Ejemplo (17): - mm y Juana ¿qué qui e quie e qué tipo de e: m qué ti qué qué tipo
de e; m profesión?
- ah sí ¿qué tipo de profesión/ quieres hacer?//

6. Errores de reestructuración y distracción

Uno de los más significativos problemas de la interlengua de nuestros estudiantes en sus conversaciones orales han sido los repetidos titubeos en su discurso. Esto ocasiona que aunque conoce los conectores para organizar su discurso (sin embargo, entonces, pero...), a veces están ausentes, sustituyendo los conectores con pausas. A través de estas vacilaciones orales se enlazaban los enunciados en nuestros informantes. Estos titubeos han determinado un gran número de errores de reestructuración en los enunciados, tal como observamos en los siguientes ejemplos:

- Ejemplo (18): - fue fui ir al medico ¿por qué?
- tengo ten-dré unos uno unos problemas en mi corazón.
Ejemplo (19): - ¿vas a: regresar a Kaohsiung?
- sí sí sí pero:// no sé:-// no sé: quiere:/ quiere: quie- quiero: buscar
a: trabajo o:/ siguiente estudiar/
- ¿sí?/ ¿no- no lo sa- no sabes ahora?

A veces los errores de reestructuración han sido debido a la distracción durante la interacción oral. Los siguientes ejemplos indican que el estudiante conoce la norma y la ejecuta correctamente porque él mismo, instantes después de su distracción, rectifica de manera adecuada:

- Ejemplo (20): - hacer deporte en el monta en la montaña
Ejemplo (21): - creo que: la salud es la más impor- es lo más importante/ en
nuestra vida.

7. Fossilizaciones

La persistencia de ciertos tipos de errores ha sido observada en las conversaciones entabladas. De manera concreta, destacamos los problemas con las parejas verbales: tener-haber, acordarse-recordar y quedar-quedarse. Los estudiantes cuando finalizan sus estudios universitarios de español tienden a mantener estas fossilizaciones en el proceso de aprendizaje. El último ejemplo de fossilización es el binomio visitar/visitar a, en el ejemplo (25) observamos un error de adicción porque añade la preposición a para indicar la visita a un lugar taiwanés, la ciudad de Yilan.

- Ejemplo (22): - lue- go que-de en: mi habitación

- Ejemplo (23): - yo acuerdo que tu fu fui- a Taipei
 Ejemplo (24) - las ca- las calles/// que:- (m) las calles tien:-/ hay mucho:- mucha gente/
 Ejemplo (25) - visitó a Yilan

3.2. Competencia comunicativa y discursiva

En este apartado vamos a analizar, desde una perspectiva sociolingüística y pragmática, procedente del AC, el modo en el que se produce la interacción oral entre los aprendientes de lengua española. Expondremos algunos de los aspectos de la estructura conversacional. De manera concreta, hablaremos de los rasgos generales de la interacción oral llevado a cabo, luego explicaremos el modo de realizar el turno de habla (TH) y los turnos de apoyo (TA). Por último, expondremos algún ejemplo que puede denotar un fenómeno de transferencia pragmática procedente de la lengua materna.

1. Interacción oral

Al analizar la interacción oral observamos que los estudiantes taiwaneses han adquirido una cierta competencia sociolingüística y pragmática que les permite hablar en la L2 durante 10 minutos. Los estudiantes han adquirido el modo de realizar la apertura y el cierre de la estructura conversacional. Poseen un conocimiento pragmático de las normas sociales y del acto comunicativo en general. Han iniciado todas las conversaciones con uno de los saludos españoles y en los finales se han evitado cierres de manera brusca. Siempre han estado presente las normas de cortesía en la conversación, tal y como muestra ejemplo (26), en el que observamos una justificación explícita y educada para finalizar la conversación.

- Ejemplo (26): - ioh:!! sí sí sí// y: (lapso=5) ya:-/ (e:) Juan lo siento: (e:) tengo: un asunto urgente por eso:/ tengo que:-/// ¡adiós!
 - sí adiós/ hasta luego

En líneas generales, decíamos que los estudiantes son capaces de mantener una conversación en L2. Pero la pregunta que debemos formularnos es si sus estrategias comunicativas en L2 fueron similares a las de los nativos o por el contrario, adoptaron mecanismos procedentes de su lengua materna. Para responder a esta pregunta debemos analizar con mayor detenimiento algunos de los aspectos fundamentales de la estructura conversacional, en concreto, el modo en el que se articulan los TH y los TA.

2. Turnos de habla

Los TH, en la mayoría de las ocasiones (98%) han sido construidos por medio del esquema pregunta-respuesta. Han sido escasas la producción de otras estrategias

comunicativas como la expresión de opinión o de sentimiento como inicio de turno, solamente una media de 2 TH por conversación se produjeron de este modo. Además, en tres de las conversaciones todos los TH siguieron el patrón discursivo de pregunta-respuesta.

Ya explicamos, en el apartado de la competencia lingüística, que desde un punto de vista gramatical los estudiantes construyeron frases siguiendo una estructura sintáctica simple. En relación a los mencionados hallazgos, destaca el hecho de que el hablante ha emitido TH cortos en extensión, de una o dos frases simples. Los TH extensos han sido escasos y con abundantes dificultades discursivas. A continuación, recogemos cuatro ejemplos. En el primero observamos un error de comprensión del enunciado. En el ejemplo (28), el hablante tiene dificultades en desarrollar una idea. En el ejemplo (29), se observan mayores problemas de reestructuración en este tipo de TH. Y en el último ejemplo, se ha utilizado como estrategia discursiva el empleo de muletillas, del tipo vale, mm.

Ejemplo (27): - no-/ si no:-// (a:)// si no salimos en Taiwán/ a otra país o en-// en: da:la pu- da:la- en punto de vista a: todo el mundo-/ no tenemos-/ viví- non puedo mo- (a:) no podemos vivir en el futuro porque:-// hay- competic- combatir muy-/ (carraspeo)// (e:)// muy- (e:) muy: fuerte .

Ejemplo (28): - y:- en mi- on- en- o-/ en mi opinión-/ (a:n)/ hay mucho:s problema:s-/ soci- (a) sociedades/ es- todos son/ poque no:-/ los pobres no tiene-// dinero por eso-/ quier- quieren-/ quiere roba:r-/ al banco:-/ o por ejemplo/ por eso:-/ (m:)yo creo que:-/ dinero es muy importante//

Ejemplo (29) - sí/ muy bien/ a mí también/ (m:) me parece que:/ en:- en el fin de semana:/ ca- (em:) (lapso=2) las ca- las calles/// que:- (m) las calles tien:-/ hay mucho:- mucha gente/ por eso: no me gusta: voy:/// voy a:- a la calle/ en los fines de semana/ (mhm)///

Ejemplo (30): - bueno/ vale// (chasquido de lengua) en primer luga:r (m:)// yo creo que:-// yo creo-/ yo-// (m)/ vale/ quiero buscar- (e) quiero encontrar un trabajo- bueno para:-/ para-/ para pagar e- para pagar el crédito/// es que:m/ (chasquido de lengua)// es que-// vale/ (m:)/ pero-/ pero to- todavía tengo:-/ tengo- tengo que estudia:r en la escuela:/ un año más//

Así, pues, las conversaciones mantenidas en español descansan sobre TH cortos, donde el enunciado en marcha se expresa de manera sencilla. Además la alternancia de turnos se ha realizado siguiendo un patrón escasamente intrusivo, con gran respeto al turno del hablante, con una parca contribución de superposiciones e interrupciones. Nuestros datos confirman los resultados hallados por Rubio (2008) quien mostró que los estudiantes taiwaneses en conversaciones en español exhiben un patrón diferente a los nativos españoles en la producción de la interrupción y superposición de habla (Cestero, 2000a).

Podríamos decir que los estudiantes han elaborado sus conversaciones siguiendo un patrón procedente de su lengua china. Estos datos confirman lo publicado sobre el estilo conversacional en lengua china descrito por Clancy et alii (1996). Estos autores subrayaron que el respeto por el turno del hablante era una de las estrategias esenciales en las conversaciones en lengua china. Este punto nos lleva a analizar los apoyos conversacionales para ver su contribución en la conversación.

3. Turnos de apoyo

Los estudiantes taiwaneses, en sus conversaciones en español han producido una media de 15 TA por conversación y 36 TH. Un 5% de los TH empezaron con un TA. Los TA se emitieron en el 75% sin superposición de habla y en el 80% como alternancias propias. Estos datos apoyan el patrón de respeto escasamente intrusivo del oyente descrito anteriormente.

Las principales funciones de los TA han sido expresar acuerdo al enunciado en marcha (30%). Pero ha sido notable la contribución de dos estrategias conversacionales de emisión de TA que buscaban la comprensión del enunciado en marcha o la ampliación de la información dada por el hablante. De manera concreta, estamos hablando de la aportación realizada por los apoyos de entendimiento y los apoyos de reafirmación. Estos dos tipos de TA en los estudiantes indican una mayor preocupación por el entendimiento del enunciado que por la interacción oral en si. Estos datos son compatibles con el nivel en L2 de los participantes, ya que cuando los estudiantes tienen un mayor nivel lingüístico en la L2, elaboran TA que buscan de manera preferente la interacción oral per se, mientras que cuando el nivel en L2 es menor dominan las estrategias de entendimiento (Pérez, 2011).

En este nivel en lengua española, los estudiantes, todavía tienen bastantes problemas para comunicarse de manera efectiva, y por esta razón necesitan elaborar estrategias de colaboración basadas en la comprensión del enunciado. De aquí, el requerimiento pragmático de los interlocutores manifestado por la presencia de apoyos de entendimiento que indican que el oyente ha entendido el enunciado en marcha. Y también, apoyos de reafirmación, que son TA que por medio de preguntas breves del tipo ¿sí? ¿de verdad? el oyente solicita una ampliación de la información al hablante (Cestero, 2000b).

Ofrecemos 3 ejemplos que ilustran lo mencionado. En el ejemplo (31) aparece un TA de entendimiento, que permite la comprensión del turno de hablante. El ejemplo (32) muestra una estrategia frecuente entre los estudiantes taiwaneses como son los apoyos enfáticos, que indican un acercamiento emocional y afectivo no tanto al enunciado en marcha sino al interlocutor en si. Esta estrategia está más cercana a las

lenguas orientales, donde en Japón ha sido bien documentada (Kita e Ide, 2007, Ishida, 2006). El último ejemplo representa la formulación de una pregunta que busca la ampliación de la información por parte del oyente. No es una pregunta en sentido estricto gramatical porque su función no es la búsqueda de una respuesta, sino que posee un significado pragmático.

- Ejemplo (31): - ¿porque no me- (m) porque no te gusta: el capitán?//(risas) tu padras- tro
- iah! su padraastro
- Ejemplo (32): - verano:...// (e:)/ yo y:// mi amiga:/ fuimos a:/// Yuyue Tan//
- iah!
- Ejemplo (33): - sí/ y: después de examen/ estaba: cansadísima (risas)/// es que: mi- mi:-/ mi madre me:-/ me:/ condujo:///
- ¿tu madre?
- al: a: Kaohsiung//

Todos estos ejemplos muestran que los TA son estrategias comunicativas que buscan la construcción cooperativa de la interacción oral, son por lo tanto elementos esenciales al acto comunicativo (Cestero, 2000b). Además, el nivel en la lengua meta es un factor influyente en su ejecución (Pérez, 2011), y por esta razón en estudiantes de cuarto año predominan junto a las estrategias de acuerdo, mecanismos que buscan el ser entendido.

4. Estrategia de transferencia de la lengua china.

Queremos finalizar este apartado indicando la presencia de un posible fenómeno de transferencia pragmática en las conversaciones en lengua española. En conversaciones en lengua china existe un mecanismo conversacional que consiste en la realización de una marca discursiva en la finalización del TH. El oyente, atento, a esta marca, entiende que el turno del hablante ha finalizado o está requiriendo pragmáticamente una respuesta o marca discursiva que le proporcione al hablante un feedback positivo indicándole que su enunciado en marcha está siendo recibido de manera adecuada. Estas marcas discursivas, típicas de la lengua china, y escasas en lengua española han sido halladas en nuestro corpus, como estrategias de alternancia de turno. En un corpus mayor, Pérez (2011) definió este fenómeno como un caso de transferencia pragmática en estudiantes taiwaneses que hablan español. Proporcionamos como muestra el siguiente ejemplo.

- Ejemplo (35): - sí/ muy bien/ a mí también/ (m:) me parece que:/ en:- en el fin desemana:/ ca- (em:) (lapso=2) las ca- las calles/// que:- (m) las calles tien:-/ hay mucho:- mucha gente/ por eso: no me gusta: voy:/// voy a:- a la calle/ en los fines de semana/ (mhm)///
- sí/ y: (lapso=3) y ahora:/// (e:)// ahora tiene:// tiene: otra- otras

4. Bases para una propuesta didáctica

Hemos analizado un corpus oral constituido por 20 conversaciones diádicas, semidirigidas producidas en un ambiente académico. En este artículo hemos expuesto los resultados preliminares hallados, y sobre esta base empírica podemos comenzar a elaborar los primeros peldaños de una metodología para la clase de conversación.

De manera general, sugerimos considerar para nuestras clases de conversación las siguientes etapas: 1º Fase de concienciación y diagnóstico. 2º Fase de diseño. 3º Fase de puesta en práctica. 4º Fase de cambios.

1º Fase de concienciación.

Los profesores deberían conocer las peculiaridades del grupo antes de realizar ninguna propuesta concreta. En primer lugar los profesores deben tomar conciencia de la importancia de la comunicación oral en la adquisición de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002). En segundo lugar, deben facilitar que los alumnos también descubran el valor metacomunicativo de la interacción oral (Ambjoern, 2008). Los alumnos deben conocer qué significa dialogar en su primera lengua y en su segunda lengua. Ser conscientes de qué significa una conversación natural en la lengua meta y las diferencias con la lengua materna. En este sentido es necesario ofrecer materiales en la lengua materna y en la lengua meta que permitan conocer la especificidad lingüística y cultural de cada lengua. Esta tarea se puede facilitar por medio de muestras de audio y de video reales. En este punto, nosotros ya sugerimos en una publicación previa, la incorporación de los corpus orales en la clase de conversación (Pérez, 2010). La grabación de conversaciones realizadas por los mismos estudiantes y su posterior autoevaluación, junto con el correspondiente análisis reflexivo realizado por el profesor y los alumnos, ayudarán a conocer el estado actual de la competencia comunicativa en el que se encuentra el estudiante. El establecimiento de las denominadas fichas de aprendizaje reflexivo también serán de gran ayuda para conocer la evolución del aprendizaje de los alumnos (Ambjoern, 2008).

Los autores enfatizan el aspecto comunicativo e interactivo, junto con el aprendizaje explícito de la estructura de la conversación, toma de turnos, realización de apoyos conversacionales, aprendizaje de los diferentes patrones de la interrupción y superposición en cada lengua (Ambjoern, 2008; Cestero, 2007; García, 2009; Rubio, 2008). Nosotros estamos de acuerdo en fomentar, la competencia comunicativa a través de esta enseñanza explícita de la estructura de la conversación. Pero además, queremos insistir, después de haber analizado nuestro corpus oral, que debemos

reconsiderar la importancia de los aspectos lingüísticos en las nuevas propuestas pedagógicas. No proponemos una vuelta a la competencia lingüística per se, sino ser conscientes de que no se puede construir la competencia comunicativa sin una adecuada adquisición previa o simultánea de la competencia lingüística. Proponemos el desarrollo de la competencia lingüística en un contexto que permita al estudiante progresar en su competencia comunicativa.

Esta tarea debe ser realizada por profesores y alumnos, ambos agentes de la educación deben conocer el grado de adquisición en cada una de las destrezas. Aunque en el concepto de competencia comunicativa está ya incluido el concepto de competencia lingüística, a veces, percibimos un aparente olvido en las novedosas propuestas educativas sobre comunicación oral del componente lingüístico. Desconocer la competencia lingüística, o no insistir en descubrir el grado de adquisición fonológica, léxica y gramatical, en aras de una competencia comunicativa que enfatice exclusivamente el aspecto interactivo, sería volver a caer en una visión reduccionista de la complejidad del acto comunicativo.

En este sentido, nuestro trabajo empírico ha proporcionado datos que descubren carencias comunicativas relevantes en la conversación de estudiantes de cuarto curso de ELE en Taiwán, pero no son menos las deficiencias lingüísticas. Ante esta situación deberíamos preguntarnos, si son dos fenómenos independientes, o quizás estén relacionados. Nuestros hallazgos preliminares nos permiten formularnos la siguiente hipótesis: "es posible que las carencias comunicativas no procedan exclusivamente de no haber recibido una enseñanza explícita del modo de realizar la interacción oral en la lengua meta, sino que quizás también pueden estar implicados en la génesis de la no lograda y deseada competencia comunicativa, el hecho de la presencia de serias lagunas o deficiencias en la adquisición lingüística". Por lo tanto, la inseguridad léxica y gramatical pueden influir en el modo en el que se desarrolla la interacción oral.

Rubio (2011) sugería la importancia de conocer al grupo antes de realizar cualquier diseño de actividades. Debemos reconocer las peculiaridades psicológicas, motivacionales de cada grupo, ya que ha sido repetidamente publicado que los estudiantes chinos suelen ser tímidos y poco participativos (Cortés, 2009). Ante estas circunstancias, Ambjoern (2008) sugirió crear conversaciones en grupos reducidos y ofrecer materiales tomados de la realidad y diálogos naturales transcritos. Rubio (2011:22) propuso una metodología ecléctica que combine, dentro del enfoque directo una metodología tradicional junto con un método interaccional. Nosotros, además consideramos que es importante insistir en la corrección de los errores gramaticales producidos en la interlengua.

2º Fase de diseño.

Una vez conocida la especificidad lingüística y sociopragmática de nuestro grupo, así como los aspectos motivacionales y las expectativas de nuestros estudiantes, estamos en el momento ideal de elaborar diseños creativos, que incorporen materiales reales (corpus orales en audio y video), y las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Incluyendo además propuestas gramaticales que potencien el aprendizaje de la gramática en contexto, como la gramática cognitiva.

3º Fase de puesta en práctica.

Para la puesta en práctica de las nuevas propuestas didácticas será imprescindible utilizar clases reducidas, en las que se disminuya el estrés de los estudiantes. Estas clases con pocos estudiantes ofrecen un ambiente relajado y deben permitir que el estudiante tenga oportunidades de practicar conversaciones reales y no simplemente diálogos memorizados. Una vez más, insistimos en la utilización de muestras reales de habla, así como el uso de grabaciones propias realizadas por los mismos estudiantes, que deben ser posteriormente analizadas de manera conjunta por profesores y alumnos.

4º Fase de cambios.

En esta fase, el profesor debe entender que ninguna propuesta educativa puede ser considerada como la panacea universal, ya que no hay una única metodología válida para todos los estudiantes y en todos los cursos. Debemos ser conscientes de la especificidad lingüística y cultural de cada grupo de estudiantes, pero además existen las variables psicológicas y grupales que hacen que cada año puedan variar los estudiantes de un mismo nivel académico. Los profesores somos conscientes de la variabilidad intragrupal a la que cada año nos enfrentamos. Por lo tanto, toda propuesta metodológica debe ser siempre dinámica, llevando en su esencia la capacidad de incorporar cambios para poder adaptarse a las diferencias intragrupales.

Conclusiones

En este artículo, a través de un corpus oral de 20 conversaciones diádicas en español, y mediante una combinación metodológica que aúna los logros del AE y del AC, hemos descrito los resultados preliminares de los errores lingüísticos y comunicativos hallados en las conversaciones de los estudiantes universitarios taiwaneses de cuarto curso de la licenciatura en español. La competencia transicional se caracteriza, por un lado, por la presencia de errores léxicos, gramaticales y sintácticos; y por otro lado por una interacción que respeta el TH, escasamente intrusiva, donde prima la comprensión por el enunciado sobre construcción de la interacción oral.

Ante estos hallazgos, para lograr la adquisición lingüística y comunicativa, sugerimos un acercamiento metodológico para la clase de conversación basado en la toma de conciencia de la especificidad lingüística y cultural de la LM y L2, el desarrollo de la competencia lingüística con una enseñanza explícita de las reglas gramaticales en contexto, y por último, fomentar un aprendizaje explícito de la estructura conversacional.

En definitiva, después de lo expuesto en estas páginas, defendemos un acercamiento creativo a la clase de conversación que se fundamente sobre la evidencia empírica del grupo con el que se debe trabajar y que fomente, de manera combinada, las destrezas lingüísticas y metalingüísticas del estudiante. La riqueza procedente de la gramática con atención a la forma y los logros del AC pueden ser un camino a seguir.

Referencias bibliográficas

- Ambjoern, L., (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *RedELE*, 13, 1-15. [Versión electrónica]. Fecha de consulta: 03 abr 2011. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf>.
- Baralo, M. (2004): La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE* (pp. 369-389). SGEL, Madrid.
- Brown, G. y Yule, G. (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico). Salamanca: Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): Los turnos de apoyo conversacionales. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2007): La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, *Frecuencia L* 33, 3-8.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R. y Tao, H. (1996): The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 26 (3), 355-387.
- Consejo de Europa, (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Cortés Moreno, M. (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino (tesis doctoral)*, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Cortés Moreno, M. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. *Suplementos MarcoELE*. 8, 1-17.
- Cortina Pérez, B. (2007). Una aproximación metodológica a los fraseologismos de los actos de

habla en las segundas lenguas. En M^a I. González Rey (Ed.): Adquisición de las expresiones fijas. Metodología y recursos didácticos / Idioms Acquisition Methodology and didactic Resources (pp. 209-224). Cortil-Wodon, E.M.E. & InterCommunications S.P.R.L.

Fernández López, S. (1995): Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.

Fernández, S. (1997): Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa.

García García, M. (2004). La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Memoria de investigación inédita, Máster en Enseñanza ELE, Alcalá: Universidad de Alcalá.

García García, M. (2009): La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Gass, S., Mackey, A. y Pica, T. (1998): The rol of input and interaction in Second Language Acquisition. Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 299-305.

González Ruiz, R. y Martínez Pasamar, C. (1998): Competencia lingüística/competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje. *ASELE, Actas IX*, 393-402.

Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gutierrez Quintana, E. (2005): Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA* 19, 223-242.

Hutchby, I. y Wooffit, R. (1998). *Conversation analysis*. Cambridge, England: Polity Press.

Hutchby, I. y Wooffitt, R. (2008) (2nd edition): *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.

Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269- 29). Harmondsworth: Penguin.

Ishida, H. (2006): Learners' perception and interpretation of contextualization cues in spontaneous Japanese conversation: Back-channel cue Uun. *Journal of Pragmatics*, 38 (11), 1943-1981.

Kita, S. e Ide, S. (2007): Nodding, aizuchi, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. *Journal of Pragmatics*, 39 (7), 1242-1254.

Labov, W. (1966): *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Liddicoat, A. J. y Crozet, C. (2001): Acquiring French interactional norms through instruction. In K. R. Rose y G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 125-144). Cambridge: Cambridge University Press,.

Markee, N. (2008): Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29 (3), 404-427.

Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

Mori, J. (2007): Border Crossings? Exploring the Intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis and Foreign Language Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91, 849-962.

Pérez Ruiz, J. (2010): Utilización didáctica de los corpus orales en la clase de conversación de ELE. 7th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching and Learning. Universidad

Fujen. Taipei. 29 y 30 de octubre de 2010.

Pérez Ruiz, J. (2011). El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Nebrija.

Richards, J. C. (1990): *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rubio Lastra, M. (2008): Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE, Trabajo de Investigación Tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Rubio Lastra, M. (2011): La asignatura de Comunicación Oral en Taiwán. Situación actual y propuesta de cambio. *SinoEle* (4), 1-33.

Santos Gargallo, I. (2004): El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE* (369-389). SGEL, Madrid.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Selinker, L. (1972): *Interlanguage*, *IRALX* (2), 209-231.

Sossouvi, L. F. (2007): La correction des erreurs par SMS: un materiel de plus. *Synergies Europe* 2, 211-224.

Turkstra, L., Ciccio, A. y Seaton, C. (2003): Interactive Behaviors in Adolescent Conversation Dyads. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34 (2), 117-142.

Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Meter Lang.

Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Weiyun, A. (2004): CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 88, (4), 568- 582.

Yoshimi, R. (2001): Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. En K. R. Rose y G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 223-244). Cambridge: Cambridge University Press.

Comentario sobre el artículo de Carlos de Pablos Ortega

Ana M^a Cestero Mancera

Universidad de Alcalá

anam.cestero@uah.es

Cestero Mancera, A. (2011). Comentario al artículo de Carlos de Pablos Ortega. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 52-53.

Resumen

Este artículo comenta los avances realizados por la investigación de Carlos de Pablos en la descripción de los actos de habla de agradecimiento de hablantes españoles y la reacción que provocan en los anglohablantes.

Palabras claves

Sociolingüística, pragmática, recogida de datos, DTC, lingüística aplicada.

Abstract

This article discusses the progress made by the research of Carlos de Pablos in the description of the speech acts of thanking from Spanish speakers and the reaction they cause in the anglophones.

Key words

Sociolinguistic, pragmatic, Applied Linguistics

El artículo del que aquí se informa presenta resultados obtenidos en una investigación de grandes dimensiones en la que se analiza, en profundidad, las actitudes lingüísticas de estudiantes de español como lengua extranjera hacia la ausencia de agradecimiento en situaciones habituales en España. Se trata de un trabajo enmarcado en los estudios de Sociopragmática aplicada a la enseñanza de E/LE y que tiene como objetivo específico conocer las percepciones y actitudes que estudiantes británicos y estadounidenses de E/LE tienen hacia los españoles, y por extensión hacia la lengua española, por el hecho de no llevar a cabo el acto de agradecimiento en contextos determinados en que la cortesía de su lengua y sus culturas lo exige, así como la incidencia que tienen en las creencias y actitudes factores sociales como el sexo de los informantes. Tales percepciones y actitudes, que se revelan como negativas en su mayoría, y, en concordancia con lo postulado tradicionalmente desde los estudios de cortesía, de forma más marcada en las mujeres que en los hombres, podrían suponer un bloqueo en el proceso de adquisición de la lengua meta, por lo que las conclusiones a las que se llega en el trabajo resultan

de gran interés e importancia, junto a otro tipo de resultados fruto de la investigación que nos informan acerca de determinados contextos de uso del acto de habla de agradecimiento en español.

La investigación a la que se hace referencia en el artículo, y de la que se extraen los resultados que en él se aportan, es rigurosa, científicamente, y muy original. El trabajo, a mi modo de ver, constituye una fuente de conocimiento nuevo e innovador para el ámbito de la Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera relacionado con la sociopragmática y la pragmalingüística, tanto desde una perspectiva teórica como desde una perspectiva didáctica.

Entre los méritos científicos y técnicos del artículo de Carlos de Pablos conviene destacar, como se ha mencionado con anterioridad, que aporta datos originales valiosos sobre la percepción y actitud lingüística de los anglohablantes, hombres y mujeres, ante la ausencia de un acto de habla específico relacionado directamente con la cortesía, como es el agradecimiento, y, también, aunque de forma más indirecta, sobre la propia percepción y actitud de los españoles hacia el mismo fenómeno, sobre el contexto de uso de tal acto en situaciones cotidianas de la vida española y sobre la utilización en manuales y materiales de E/LE del acto que se trata en situaciones que no parecen requerirlo.

De gran valor científico y utilidad académica resulta la revisión bibliográfica que sobre el tema se ha incluido en los apartados primeros del artículo. Las fuentes consultadas son numerosas y el trabajo realizado sobre ellas, y a partir de ellas, de gran rigor, lo que ha permitido al autor configurar un marco teórico amplio y preciso y completamente actualizado.

Por último, he de mencionar que los procedimientos de investigación científica que se describen en los apartados destinados a explicar la metodología son, asimismo, rigurosos. La metodología que utiliza Carlos de Pablos para llevar a cabo su investigación es, sin duda, la más adecuada. Combina técnicas y procedimientos de recogida de materiales y análisis de datos ampliamente usados y validados en pragmática y en sociolingüística variacionista de manera muy acertada. Es de resaltar el diseño mismo de la investigación, pues no hay que olvidar que adopta un acercamiento interdisciplinario no sólo en cuanto al marco teórico, sino, también, al metodológico. Así, utiliza distintos tipos de procedimientos para la recogida de materiales y realiza varias clases de codificación, de procesamiento y de análisis cuantitativos de los datos obtenidos. Es de destacar la excelencia del diseño metodológico y la sistematización y la claridad en la presentación, análisis y discusión de los datos obtenidos.

Algunas consideraciones respecto a la metodología de investigación en sociolingüística y pragmática

Comentario al artículo de Carlos de Pablos
"Attitudes of English Speakers towards Thanking in Spanish"

Anna Doquin de Saint Preux

Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

adoquins@nebrija.es

Doquin de Saint Preux, A. (2011). Algunas consideraciones respecto a la metodología de investigación en sociolingüística y pragmática. Comentario al artículo de Carlos de Pablos Ortega. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 54-61.

Resumen

Este artículo es un comentario sobre un informe de investigación que ofrece un análisis de actitudes hacia la ausencia de agradecimiento. Presenta una reflexión sobre las particularidades metodológicas de las investigaciones en sociolingüística y pragmática y los instrumentos de recogida de datos que suelen usarse en este campo.

Palabras claves

Metodología de investigación, sociolingüística, pragmática, recogida de datos, DTC, lingüística aplicada.

Abstract

This article is a review of a research report which provides an analysis of attitudes towards absence of thanks expression. It present a reflection on the methodological particularities of sociolinguistic and pragmatic research and data collection instruments commonly used in this field.

Key words

Research methodology, sociolinguistic, pragmatic, data Collection, Discourse Completion Tests, Applied Linguistics

El artículo "Attitudes of English Speakers towards Thanking in Spanish" de Carlos de Pablo presenta un análisis de las actitudes lingüísticas que estudiantes angloparlantes británicos y estadounidenses de E/LE manifiestan ante la ausencia de agradecimiento en contextos determinados. El autor demuestra que estas percepciones se revelan negativas, lo que provee un conocimiento útil en el ámbito de la sociolingüística y la pragmática, aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera.

En primer lugar, el autor plantea los fundamentos teóricos de su investigación exponiendo los hallazgos de estudios contrastivos que comprueban la existencia de diferencias en el uso de la cortesía en general y particularmente en el agradecimiento, diferencias que son causa de errores pragmáticos. Decidió enfocar su investigación

hacia las percepciones de estas diferencias. En segundo lugar, se presenta de manera clara y detallada el estudio empírico, en el que el autor recaba información acerca de las actitudes de los estudiantes. Se basa en un análisis de datos recogidos con un cuestionario administrado a 300 informantes, repartidos en tres grupos (españoles, británicos y estadounidenses), ante 12 situaciones extraídas de un corpus de 64 manuales de español como lengua extranjera que podrían dar lugar a expresiones de agradecimiento. El autor propone una clasificación del agradecimiento que permite etiquetar los textos seleccionados según diferentes criterios: las características de los interlocutores, el objeto del agradecimiento, el tipo de acción por el que se agradece. Para evaluar la interpretación de cada una de estas situaciones, ha elaborado un cuestionario adaptado a los objetivos de su investigación con 6 preguntas que proporcionan información sobre la opinión de los informantes acerca de:

- la adecuación de la respuesta,
- el país donde podría ocurrir el diálogo,
- el grado de cortesía y consideración según la nacionalidad y
- el grado de convicción de las respuestas, midiendo siempre la opinión de los informantes mediante escalas de Likert.

Este estudio aporta datos útiles y elementos de reflexión sobre aspectos sociolingüísticos y sociopragmáticos del agradecimiento según la cultura. Permite por ejemplo apoyar la teoría de cortesía positiva y negativa según la cual los principios de agradecimiento varían según el idioma en función de la situación, de los motivos de agradecimiento y del estatuto de los interlocutores. En la cultura española, definida como de cortesía positiva, el agradecimiento no es una respuesta rutinaria sino que tiene un sentido literal. No es considerado como imprescindible en muchas situaciones, como lo ilustran las respuestas dadas por nativos españoles en este estudio. Estas observaciones comprueban resultados obtenidos de estudios que comparan el agradecimiento en la cultura española con otras culturas que usan más estrategias de cortesía negativa como la cultura inglesa, holandesa o francesa. Defendiendo el mismo enfoque, Clara Romeo (2000) en un artículo sobre las diferencias de cortesía entre el francés y español describe situaciones (en un tren, un restaurante, una comida familiar) en las que el francés emplearía muchas formulas de agradecimiento percibidas como obligatorias y rutinarias, cuando el español lo consideraría inútil o redundante. Observa que, por un lado, tenemos una actitud parsimoniosa con actos rutinarios y previstos y, por otro lado, una actitud que valora el aspecto social de la interacción. Parece existir una hipótesis subyacente al estudio de C. de Pablo según la cual, independientemente de la cultura de la que hablemos,

existe una relación cuantitativa entre el número de veces que se verbaliza un agradecimiento y la cortesía de un individuo. Sin embargo, si la cortesía se puede definir como la "demostración o acto con que se manifiesta la atención, respeto o afecto que tiene alguien a otra persona" (RAE) hay que asumir que, en distintas culturas, el respeto, la atención y el afecto se pueden expresar de formas muy diferentes.

Este artículo nos invita a reflexionar también sobre algunos aspectos metodológicos, técnicas y herramientas de investigación para los estudios de sociolingüística y pragmática. La metodología en este estudio consiste en analizar las opiniones formuladas por los informantes mediante cuestionarios sobre 12 diálogos y llevar luego un análisis estadístico de los datos con una serie de variables independientes y dependientes, controlando tanto las variables individuales que permiten al autor sacar conclusiones de naturaleza sociolingüística, como las variables externas vinculadas al contexto que permite dar una dimensión pragmática al estudio. Los datos recogidos son cuantitativos (con valor numérico para las distintas preguntas de juicio con escala de Likert) y cualitativos con el DCT. (*Discourse Completion Test* : ejercicios que proporcionan la presentación oral o escrita de una situación requiriendo de los informantes que indiquen lo que se debería decir o lo que dirían en tal situación (como en la segunda pregunta del cuestionario).

Las investigaciones de sociolingüística y pragmática se suelen caracterizar por 2 necesidades metodológicas fundamentales: 1. Controlar variables externas (individuales, sociales y/o contextuales); 2. Trabajar con contextos naturales (o representativos de una situación de lenguaje natural).

En el estudio de Carlos de Pablo se controlan 3 variables externas independientes (la nacionalidad y el género de los informantes y el objeto del agradecimiento en la situación presentada) que permiten contrastar los resultados según los objetivos de su investigación. Para operativizar las variables dependientes (respuesta apropiada o no, probabilidad de haber ocurrido en España o en su país de origen, juicio sobre cortesía de los interlocutores en función de su nacionalidad), el investigador ha elegido medir el grado de actitud positiva o negativa mediante escalas de Likert de 5 puntos. El informante tiene que contestar atribuyendo un valor cuantitativo representativo de una actitud más positiva o más negativa. La elección de usar escala par o impar es una cuestión de gran importancia en este tipo de cuestionario. (Dornyei, 2010). Muchos investigadores prefieren usar escalas de Likert pares para evitar que los informantes elijan la respuesta intermedia que les permite no comprometerse con una respuesta. En efecto, para preguntas de tipo "¿Le parece

apropiada la respuesta dada por el interlocutor?", en un contexto dado (como en la primera pregunta del cuestionario), puede a veces resultar más útil al investigador obligar a los informantes a elegir una actitud positiva o negativa y no ofrecerle la posibilidad de no expresar preferencia hacia una interpretación u otra con una posición intermedia. En cambio, hay preguntas donde la posición intermedia puede expresar una opinión neutra más fácil de interpretar (pregunta 3). Las escalas de Likert son, sin duda, el instrumento más apropiado para medir actitudes y opiniones porque permiten ponderar datos de varias opciones en una sola variable, no obstante, la decisión del número de respuestas posible sigue siendo un debate sensato y se espera que el investigador justifique y explique su elección.

Los 12 textos presentados en el cuestionario han sido seleccionados entre 250 diálogos de 64 métodos de ELE basados en situaciones comunes de agradecimiento. Reproducen el intercambio verbal completo excepto que se ha omitido de manera sistemática la fórmula de agradecimiento para observar la actitud de los distintos informantes frente a dicha omisión. Se entiende perfectamente el propósito del investigador de comparar las reacciones de hablantes de lengua inglesa y de lengua española frente a la ausencia de agradecimiento. Sin embargo, es difícil afirmar que esta investigación confirma la hipótesis inicial sobre las actitudes negativas que hablantes de inglés tienen frente a la ausencia de agradecimiento en España. Aunque muchos informantes expresan que tales situaciones podrían ocurrir en España, nada permite demostrar que estos diálogos sean realmente representativos de lo que hubiera ocurrido en una situación real en este país. Asimismo, como lo dice el autor, el hecho de que los informantes españoles provean un número importante de respuestas alternativas demuestra que los textos de los manuales no son necesariamente representativos de diálogos producidos "naturalmente" por españoles y no reflejan la realidad socio-cultural española. Al haber omitido el agradecimiento de manera sistemática, tampoco se puede decir que estos diálogos son representativos de los diálogos presentes en los manuales. En cambio, se pueden sacar conclusiones provechosas sobre los contrastes de actitudes frente a la ausencia de agradecimiento según la nacionalidad, como lo demuestra la descripción cualitativa de los resultados obtenidos en este estudio. Para seguir desarrollando la línea de investigación abierta por Carlos de Pablo sobre las actitudes de los angloparlantes ante la expresión del agradecimiento en España, sería interesante trabajar con diálogos auténticos, aunque supondría mucha labor encontrar situaciones que tomen en cuenta las distintas variables que hemos mencionado.

Existe una problemática especialmente presente en los estudios de

sociolingüística y pragmática. Por un lado, muchos lingüistas investigadores afirman que sólo estudios sobre lenguaje natural son válidos en este campo, como lo comentan Mackey y Gass (2007) o Turnbull (2001) y, por otro lado, esto impide muchas veces desarrollar investigaciones de gran envergadura, necesarias para aportar datos cuantitativos. La realidad de una investigación implica muchas veces, para obtener suficientes datos, la necesidad de forzar, controlar el discurso con el que se trabaja, para recoger datos de producciones o interpretaciones y actitudes frente a un discurso elegido. El trabajo del investigador en sociolingüística y pragmática consiste, entonces, en encontrar técnicas para trabajar con un discurso que sea lo más representativo posible de un discurso natural, usando técnicas de elicitación y creando los contextos más naturales posibles, tomando en cuenta las variables externas que necesita controlar y usando técnicas para probar la similitud con un lenguaje natural

En una investigación sobre distintos métodos de recogida de datos en estudios de pragmática, Turnbull (2001) comparó producciones de enunciados de denegación recogidos con distintas técnicas habitualmente usadas en este ámbito: DCT orales y escritos, juegos de rol abiertos semi-controlados, y técnicas experimentales. Se compararon los discursos obtenidos con producciones de lenguaje natural y se demostró que el lenguaje usado en los DCT orales y escritos no era representativo del lenguaje natural pero que en cambio, en los juegos de rol abiertos y con técnicas experimentales, el lenguaje se acercaba más a ello. Concluyó Turnbull que las mejores técnicas eran aquellas con las cuales los participantes se sienten libres de hablar, sin considerarse observados. Un estudio similar de Kasper (2000), que comparó también las características del discurso creado en DCT, juegos de rol y lenguaje natural, llegó a las mismas conclusiones. Por un lado, la naturaleza hipotética de la situación simplifica demasiado la complejidad de las interacciones y, por otro lado, lo que contestan los informantes en este tipo de ejercicio no es necesariamente lo que dirían en una situación real. Sin embargo los DCT siguen siendo el método más usado en recogida de datos de producción para investigaciones de pragmática que no sólo quieren hacer un estudio exploratorio sino que además deseen obtener datos cuantitativos para deducir conclusiones válidas sobre una población. De momento, no existe ningún instrumento de recogida de datos que proporcione tantas ventajas a nivel de administración a los informantes y de manipulación de variables. Como lo hemos visto en la investigación de Carlos de Pablo (pregunta 2 del cuestionario), este método permite recoger datos de producción vinculados a un contexto definido, controlando variables como el sexo de los

interlocutores o características del contexto. Billmyer y Varghese (2000) desarrollaron una investigación para estudiar los datos recogidos con DCT, creando 2 versiones: una con una situación descrita con brevedad y otra con la misma situación explicitando numerosos detalles vinculados al contexto. Se demostró que los resultados obtenidos con la versión más detallada permiten recoger datos mucho más útiles y elaborados. Estos autores pretenden que, mejorando la contextualización de los enunciados, se pueden obtener datos más cercanos del discurso auténtico. El debate sobre los DCT seguirá seguramente hasta que encontremos nuevos instrumentos que puedan combinar validez, fiabilidad, eficiencia y facilidad de administración. Sin embargo, esta discusión ha sido positiva por haber motivado el desarrollo de mejores diseños de DCT, con el afán de que sean más representativos del lenguaje natural.

Las investigaciones que, en vez de recoger datos de producción de enunciados en situación, se interesan por la reacción o la opinión de los informantes frente a fenómenos pragmáticos, suelen presentar un diálogo en situación y una pregunta con escala de Likert para evaluar el grado de aceptabilidad (como se ha hecho en esta investigación de C. de Pablo con la pregunta 1 del cuestionario). Del mismo modo la situación presentada tiene que ser representativa de una conversación natural y presentar las características contextuales que se quieren investigar. Algunas investigaciones de este tipo, como la de Bardovi-Harlig y Dornyei (1998), quienes trabajaron sobre el reconocimiento de errores pragmáticos por aprendientes no nativos, han usado grabaciones video de situaciones que presentaban este tipo de error, preguntando a los informantes si la situación les parecía problemática y si tal enunciado les parecía apropiado mediante escalas de Likert de 6 puntos. Se puede solicitar también otro tipo de reacción frente a un diálogo. Como por ejemplo caracterizar las personas que toman parte en el intercambio (Lambert Giles Picard 1975), definir su grado de cortesía o preguntar ¿en qué país puede ocurrir la escena? (preguntas 3, 4, 5 del cuestionario de C. de Pablo). Sin embargo hay que tener mucha precaución y asegurarse de que las variaciones de respuestas estén vinculadas con las variables que nos interesan y que no puedan ser atribuidas a otro elemento del contexto. Por ejemplo, en los escenarios 1 y 11, es incontestable que hay elementos, presentes en el texto, no vinculados a la expresión del agradecimiento, que pudieron influenciar la opinión de los informantes sobre la localización de la acción (1: "*Metropolitano*", "*Parque Santa María*", "*Avenida de América*"/ 11: "*Línea Circular*". 11: "*in my country*").

El uso del cuestionario como método de toma de datos para estudiar la actitud

y la opinión es un procedimiento usado y validado que permite acercar los pensamientos de los informantes que por naturaleza son intangibles. Sin embargo, nos podemos preguntar si es siempre suficiente y justo basar una investigación en datos provenientes tan sólo de un cuestionario. Aunque el cuestionario facilite la recogida de datos cuantitativos y provea una preciosa información, no se puede olvidar que tiene una serie de inconvenientes y limitaciones (Dornyei 2009). Entre los inconvenientes más importantes podemos señalar:

- La necesaria simplicidad de un cuestionario que limita la profundidad de una investigación.
- El hecho de que los informantes puedan malinterpretar las preguntas.
- El hecho de que los informantes no se preocupen por el resultado de la investigación y la posibilidad que tienen de no contestar con veracidad.
- La influencia del investigador. Muchas veces los informantes contestan lo que se espera de ellos y no lo que realmente piensan.
- El hecho de que los informantes tiendan a generalizar, etc.

Por estas razones y para intentar tener una imagen más amplia y justa del fenómeno que se quiere observar, es necesario que los investigadores intenten cada vez que sea posible, combinar varias técnicas de recogida de datos, usando sistemas de triangulación de datos donde el cuestionario sea solo una parte del diseño, contrastando los resultados con datos provenientes de entrevistas, observaciones, grabaciones, etc. (Ainciburu 2010)

Quisimos subrayar algunas características de las investigaciones en el ámbito de la sociolingüística y pragmática que presentan dificultades metodológicas propias y que exigen, por consiguiente, toda la atención del investigador que emprende un estudio en este campo. Nos podemos alegrar de que, en la última década, estos estudios y las reflexiones sobre la metodología adecuada se hayan multiplicado, ofreciendo así diseños validados y pistas metodológicas útiles para investigadores novatos que deciden indagar en esta disciplina. Sus implicaciones para la didáctica de idiomas residen generalmente en la justificación de la necesidad de incluir en los manuales y en las clases de lengua, materiales y enfoques que permitan desarrollar la competencia pragmática de la lengua meta. Proveen también pistas para seleccionar el *input* adecuado para este desarrollo. Existe hoy en día una abundante literatura sobre las distintas maneras de despertar la conciencia pragmática de los aprendientes en contexto escolar y muchas investigaciones han demostrado que, también en clase, es imprescindible trabajar con diálogos auténticos, videos y evitar trabajar con

diálogos artificiales creados para adaptarse al nivel del estudiante, no representativos de comportamientos espontáneos y naturales. (J-M, Wourm, N. 2002).

Bibliografía

- Ainciburu, M. C., (2010). Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8 (4), 96-99.
- Billmyer K. Varghese M., (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability effect of enhancing DCT, *Applied Linguistics*, 21/4, 517-552.
- Dewaele, J-M, Wourm, N. (2002). De la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue Française de linguistique appliquée*. 7 (2), 129-143.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Dörnyei, Z. Taguchi T. (2010). Questionnaires in second Language Research. New York: Routledge
- Kasper (2000). Data collection in pragmatics research. Spencer-Oatey, *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*, 316-341.
- Mackey A., Gass M. S. (2005). Second language research, New York: Routledge.
- Mackey A., Gass M. S. (2007). Data elicitation for second and foreign language research, New York: Routledge.
- Romeo C. (2000). Sur quelques actes de langage polis en français et en espagnol. *Les langues modernes.*, 1. 34-40.

Comentarios al artículo "Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo"

Dr. Javier Pérez Ruiz

Wenzao Ursuline College of Languages (Taiwán)

javiertaiwan@yahoo.es

Pérez Ruiz, J. (2011). Comentarios al artículo "Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 62-67.

Resumen

El presente artículo analiza el artículo "Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo", de Carlos de Pablos Ortega, y reflexiona sobre la influencia de la variable género en la investigación lingüística.

Palabras claves

Agradecimiento, actitudes, cortesía verbal, Sexo interlocutores.

Abstract

This article examines the paper "Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo" by Carlos de Pablos Ortega, and reflects about the role of gender in Linguistics research.

Keywords

Speech Acts, Thanking, Attitudes, Politeness, Gender.

El artículo "Las actitudes de los hombres y de las mujeres anglohablantes ante el agradecimiento en español: estudio contrastivo", escrito por Carlos de Pablos Ortega aborda el tema de las actitudes lingüísticas hacía el agradecimiento. El artículo, realiza un minucioso estudio contrastivo, en el que han sido comparadas las actitudes lingüísticas de hombres y mujeres de nacionalidad británica, estadounidense y española. Los resultados de la investigación muestran diferencias estadísticas en la muestra utilizada.

Desarrollaremos nuestros comentarios al artículo en dos partes. En primer lugar, se analizarán los apartados del artículo mencionado. Y en la segunda parte de nuestro comentario, se realizarán algunas especulaciones teóricas y sugerencias prácticas sobre las investigaciones lingüísticas que exploran las actitudes sociolingüísticas y el papel del sexo del interlocutor en la adquisición de segundas lenguas.

La impresión general que el lector obtiene al finalizar la lectura es que se encuentra ante un artículo bien elaborado, fruto de un trabajo concienzudo, probablemente llevado a cabo en varios años de investigación. El mismo autor, nos remite en la primera página del artículo y en la bibliografía final a dos artículos ya publicados por el

profesor De Pablos Ortega sobre algunas variaciones del tema que ahora está elaborando. Estamos, pues, ante una nueva presentación de un tema que el autor conoce bien. Este conocimiento queda bien reflejado en el modo en el que se ha redactado el artículo.

La introducción es adecuada en extensión. En su contenido se respetan las partes que debe tener una introducción. Se parte de un primer párrafo de introducción general al tema, luego, se formula el objetivo general de la investigación, a saber, la realización de un análisis contrastivo de las actitudes lingüísticas. Se mencionan las líneas generales del estudio, que pretende analizar el agradecimiento a través de la variable del género en tres culturas diferentes. Después se procede a una justificación teórica del tema basada en estudios precedentes y se describen las primeras pinceladas del diseño metodológico que será llevado a cabo. El autor nos propone un estudio muy interesante que combina dos aspectos de gran interés investigador como son la multiculturalidad y la influencia del sexo o género.

En el apartado de revisión teórica, las referencias bibliográficas son pertinentes en número y calidad. El artículo ofrece una valiosa actualización del tema del agradecimiento en el área de la sociolingüística. La revisión realizada es encomiable y proporciona a futuros investigadores, interesados en el tema, una visión escalonada del devenir del fenómeno analizado.

Cuando leemos los aspectos metodológicos observamos, en líneas generales, un minucioso diseño investigador que ha seguido con rigor el método científico en el área de los estudios de sociolingüística. El autor describe la muestra utilizada, explica los procedimientos seguidos para la recogida de datos, ofrece en los apéndices las muestras de los cuestionarios elaborados y las categorías nominales utilizadas, así como una descripción del sistema de baremación que ha empleado. Indica, de manera explícita, las variables dependientes e independientes del estudio y el tipo de análisis estadístico que ha realizado. Todo ello, expuesto de manera pormenorizada.

El artículo, en sus resultados indica que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre las culturas implicadas y el sexo de los participantes. Se describen las principales diferencias en las actitudes lingüísticas hacia el agradecimiento mostrado por hombres y mujeres de 3 culturas diferentes, y en cuatro variables dependientes, a saber, agradecimiento, probabilidad de suceder una situación, grado de educación y seguridad de los informantes en sus respuestas.

El artículo finaliza con una breve conclusión, que en palabras del propio autor indica que "el estudio revela que las mujeres muestran una actitud más negativa en cuanto

a la ausencia de agradecimiento en español". Se han obtenido, por lo tanto, diferencias entre hombres y mujeres en la actitud lingüística hacia el agradecimiento.

Por último, destaca en el artículo el apéndice con los cuestionarios utilizados en la investigación. Este apéndice proporciona a futuros investigadores una valiosa herramienta para replicar en otras culturas y lenguas la investigación realizada.

Hasta ahora he subrayado los aspectos destacables del artículo. A continuación, debo detenerme para formular ciertas sugerencias para futuras investigaciones, sin menoscabo, insisto del reconocimiento de que estamos ante un trabajo investigador de gran valor académico, investigador y, que sin duda, tendrá sus aplicaciones a medio plazo en la clase de lenguas extranjeras.

En esta crítica constructiva, en beneficio de la discusión y enriquecimiento académico, observo que en el artículo, escasean las tablas y gráficos, ya que solamente aparece una tabla (tabla número 1) en la que se nos informa de la distribución de la muestra por nacionalidades y género. En segundo lugar, en el apartado de resultados se nos indica que hay diferencias estadísticamente significativas, pero no se nos ofrecen los valores de la media ni de la desviación típica. Además, se menciona la prueba t de Student pero no se nos proporcionan los valores numéricos obtenidos para cada variable ni el índice de significancia. No se ha indicado si el análisis inferencial llevado a cabo ha sido realizado con una significación estadística del 0.01 o del 0.05. Ya que en aquellas variables cuyo criterio de significación estadística ha sido del 0.05, es decir $p < 0.05$, para poder afirmar que realmente hay una significación estadística en esa variable, sería apropiado aumentar el tamaño de la muestra. Por lo tanto, hubiera sido deseable que el autor hubiera ofrecido los datos numéricos obtenidos en cada una de las comparaciones realizadas.

En tercer lugar, destacamos la ausencia de la discusión de los resultados. El autor, una vez expuestos sus resultados, finaliza el artículo con sus conclusiones. Echamos en falta la discusión de sus hallazgos comparándolos con otros estudios similares sobre el tema. Este apartado me parece esencial para poder comprender el estado actual de la cuestión y las aportaciones que supone la investigación realizada en el marco de la investigación general del tema.

Probablemente, en defensa del autor, tendríamos que decir que el profesor De Pablos ha desarrollado de manera precisa estos puntos en sus obras publicadas con anterioridad y a las que el lector ha sido remitido en el apartado de la bibliografía del artículo.

A continuación, me gustaría sugerir ciertas recomendaciones para futuras investigaciones en el diseño de este tipo de estudios. En primer lugar, considero

relevante que en la selección de la muestra se describan las características culturales de cada grupo de manera más específica. Es decir, el nivel cultural de los participantes es una variable sociolingüística que debe ser controlada de manera precisa, ya que su contribución a los resultados obtenidos debe ser comentada para, de este modo, evitar generalizaciones de los hallazgos obtenidos.

En segundo lugar, puesto se está analizando la actitud lingüística de los actos de habla hacia el agradecimiento, pienso que deberíamos plantear la utilización de muestras de habla real a través de grabaciones de video o audio y video; con la posterior visualización o atenta audición por parte de los participantes. Esta metodología hubiera proporcionado un material más cercano a los actos de habla tal como se producen en la realidad y han defendido los investigadores procedentes del Análisis de la Conversación (Hutchby y Wooffitt, 2008).

La conversación no es la mera transmisión de información de un hablante a un oyente, durante la conversación los interlocutores se comunican a través de un canal lingüístico y metalingüístico o pragmático. Cada interacción oral proporciona una información metalingüística y sociopragmática que debe ser tenida en cuenta si queremos entender la complejidad del acto comunicativo (Gardner, 2001). Debemos considerar en nuestros diseños investigadores recoger la información procedente de la entonación, de las marcas pragmáticas de las pausas, los silencios, los titubeos, así como la riqueza que proporciona la comunicación no verbal en los actos de habla (Poyatos, 1994).

Queremos finalizar este comentario con unas palabras sobre el significado actual de los estudios en actitudes sociolingüística y, por último, algunas consideraciones finales sobre las investigaciones que analizan el papel del sexo del interlocutor.

El tema de las actitudes sociolingüísticas en el área de la adquisición de lenguas es un tema de enorme trascendencia. Valdivieso (1981) ya indicó que los estudios sobre actitudes sociolingüísticas podrían mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas. Sin embargo, una de las máximas autoridades en el tema como es Blas Arroyo (1999, 2005) reconocía que todavía nos encontrábamos en un "estadio temprano de desarrollo" de esta rama prometedora de la sociolingüística, que es el estudio de las actitudes sociolingüísticas. El interés creciente del tema lo muestra el hecho reciente de la publicación de un estudio piloto en Taiwán que analiza las actitudes sociolingüísticas de los estudiantes de segundas lenguas (Pérez, 2011).

Acabaremos este comentario con unas palabras sobre el papel que desempeña el género en el lenguaje. El tema del papel del género o del sexo en el lenguaje en lengua inglesa goza de una dilatada tradición investigadora (Coates, 1986).

Desgraciadamente, la investigación en lengua española está muy alejada, con escaso número de trabajos publicados (Cestero, 2007). Por último, Gascoigne (2002) enfatizó la escasez de trabajos en el área de la adquisición de segundas lenguas que han abordado la influencia del género.

Sigue siendo motivo de discusión el papel de la variable género o sexo en la adquisición del lenguaje. Se han publicado diferentes estrategias en el lenguaje de hombres y mujeres, tanto a nivel de lenguaje escrito, oral, y más recientemente en el lenguaje utilizado en la comunicación a través de internet (Li y Kirkuk, 2007). Dos estudios clásicos en el área (Fishman, 1983; Zimmerman y West, 1975) publicaron estrategias conversacionales diferentes entre hombres y mujeres, por ejemplo, las mujeres realizaban conversaciones más colaborativas. Estos hallazgos fueron confirmados por Bengoechea (1993), quien observó una mayor cooperación en el turno de habla y en los turnos de apoyo de las mujeres.

En un reciente trabajo nuestro (Pérez, en prensa) hemos hallado un patrón diferente en la conversación de las estudiantes taiwanesas de español/LE en relación a los estudiantes. Las chicas desarrollaron conversaciones más afectivas y colaborativas que los chicos. Nuestros hallazgos en español L2 han apoyado los datos previamente publicados en lengua española L1 por Guerrero (2011). La autora ha publicado que las mujeres, cuya lengua nativa es el español, desarrollaban una producción oral más afectiva y emocional, mientras que la conversación de los hombres se centraba más en el contenido, es decir, en la transmisión de la información.

Pero, actualmente, seguimos sin saber las razones de las diferentes estrategias. Defensores de teorías biológicas y sociales no llegan a un acuerdo. Quizás se deba a la complejidad intrínseca del problema, en el que convergen un sustrato biológico y ciertas peculiaridades del entorno sociocultural y educativo en el que se desarrollan hombres y mujeres de manera diferente en cada sociedad (Bell et alii, 2006).

Ante esta situación, es necesario en nuestros diseños investigadores el esfuerzo por redefinir y comprender adecuadamente la contribución de factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales y lingüísticos que están involucrados en el lenguaje. Junto al género, las publicaciones especializadas remarcan entre otros factores la relación de poder y solidaridad, el estilo conversacional, la motivación y personalidad de los interlocutores (Coates, 1986; James y Clarke, 1993; James y Drakich, 1993; Tannen, 1993).

Por último, subrayar que la comunidad investigadora cada vez concede más importancia a la realización de estudios combinados de naturaleza cuantitativa y cualitativa (Romaine, 2003; Itakura, 2004).

Bibliografía

- Bell, C.M., McCarthy, P. M., & McNamara, D. S. (2006). Variations in Language Use across Gender: Biological versus Sociological Theories. En R. Sun y N. Miyake (Eds.), *Proceeding of the 28th Annual Conference of the cognitive science society* (pp. 1009-1013). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bengoechea Bartolomé, M. (1993). Dominance and sex: two independent variables in the analysis of interruption. *Pragmalingüística*, 1, 35-62.
- Blas Arroyo, J.L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estud. filol. Valdivia* 34, 42-72.
- Blas Arroyo, J.L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Cestero Mancera, A. M. (2007). Cooperación en la conversación: estrategias estructurales características de las mujeres. *Linred. Lingüística en la red*, 5, 1-17.
- Coates, J. (1986). *Women, men, and language*. London and New York: Longman.
- Fishman, P. (1983). Interaction: the work women do. En B. Thome, C. Kramarae, y N. Henley (Eds.), *Language, gender and society* (pp. 89-101.). Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. (2001). *When listeners talk*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Gascoigne, C. (2002). The Role of Gender in L2 Interaction: Socialization vía L2 Materials. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 81-89.
- Guerrero, S. (2011). Diferencias de género en evaluaciones de narraciones de experiencias personales en el habla juvenil de Santiago de Chile. Una aproximación sociolingüística. *Revista Signos* 44 (75), 18-32.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R. (2008) (2nd edition). *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Itakura, H. (2004). Gender and conversational dominance in Japanese conversation. *Language in Society*, 33, 223-248.
- James, D., y Clarke, S. (1993). Women, men and interruptions: A critical review. En D. Tannen (Ed.), *Gender and Conversational Interaction* (pp. 231-280). Oxford: Oxford University Press.
- James, D., y Drakich, J. (1993). Understanding gender differences in amount of talk: A critical review of research. En D. Tannen (Ed.), *Gender and Conversational Interaction* (pp. 281-312). Oxford: Oxford University Press.
- Li, N. y Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computer and Education* 48, 301-317.
- Pérez Ruiz, J. (2011). Actitudes sociolingüísticas de la globalización en estudiantes taiwaneses de lenguas extranjeras. Resultados preliminares. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures*, 17, 56-79.
- Pérez Ruiz, J. (en prensa). Gender differences and listener responses in Spanish foreign language conversations. *Languages, Literary Studies and International Studies: An International Journal*, 1-31.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Romaine, S. (2003). Variation in language and gender. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of Language and Gender* (pp- 98-118). Oxford: Blackwell.
- Tannen, D. (1993). *Gender and Conversational Interaction*, Oxford: University Press.
- Valdivieso, H. (1981). *Valoración subjetiva de usos lingüísticos*, en Actas del VI Congreso de ALFAL, Phoenix, Arizona (EE.UU).
- Zimmerman, D. H. y West, C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. *Language and sex: difference and dominance*, 105-129.

El camino hacia el Análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE

Virginia de Alba Quiñones

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

valbqui@upo.es

De Alba Quiñones, V. (2011). El camino hacia el Análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 68-76.

Resumen

El presente texto hace un recorrido por las distintas metodologías de investigación en el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras, para terminar centrándose en el estudio de la competencia conversacional y la importancia de ELE en países sinohablantes.

Palabras clave

Análisis Contrastivo, Análisis de errores, Análisis de Performativo, competencia conversacional

Abstract

This paper reviews the different research methodologies in the process of acquisition / learning of foreign languages, finally focusing on the study of conversational competence and the importance of Spanish as a foreign language in Chinese speaking areas.

Key Words

Contrastive Analysis, Error Analysis, Performative Analysis, Conversational competence

1. La evolución desde el Análisis Contrastivo al de la competencia conversacional

1. 1. Los orígenes: el Análisis Contrastivo

En un intento de mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, e iniciando con ello el acercamiento científico a la glosodidáctica de las lenguas extranjeras, nació el Análisis Contrastivo (AC) a mediados del siglo pasado —parece haber unanimidad en señalar como obra seminal *Teaching and Learning English as a Second Language* de Fries (1945)—. La gestación de este método de análisis la podemos rastrear en las propias aulas: los docentes percibían que había determinados tipos de errores cuya frecuencia era mayor, o incluso exclusiva, según el tipo de lengua materna del aprendiz.

En relación con sus bases epistemológicas, el AC está vinculado al estructuralismo lingüístico y al conductismo psicológico. Los estudios basados en él realizan un cotejo de las gramáticas de dos o más lenguas, aunque se suele trabajar con pares: la nativa del aprendiz y la lengua meta. El objetivo de esta exhaustiva comparación no es otro que establecer las diferencias que pueden encontrarse entre

ambas, para señalar las áreas conflictivas (aquellas donde no existen semejanzas) y hacer de esta manera una gramática de errores, donde encontramos una predicción de las incorrecciones que los aprendices van a cometer. Este carácter vaticinador es asumido como un axioma, como reflejan las palabras de Lado (1957:2): “[...] the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult”.

No obstante, con bastante cercanía en el tiempo, la praxis docente se encargaría de constatar que no siempre los elementos que presentaban más distancia entre la L1 y la L2 eran los más difíciles de adquirir.

La noción básica sobre la que se asienta la hipótesis del AC es la de transferencia. Esta es el proceso por el cual el aprendiz usa como recurso —ante un conflicto o el desconocimiento de la norma de la lengua meta— su lengua materna (posteriormente el concepto se abrió a otras L2 que pudiera poseer el discente) de tal forma que esta aparece en el discurso en una suerte de trasvase lingüístico que puede darse en todos los niveles. Así, ante una situación conflictiva el estudiante de lengua extranjera usa como apoyo las reglas o los elementos que ya conoce de su propia lengua (u otra L2), proyectándolos en la lengua meta.

Nadie cuestiona que la aparición del Análisis Contrastivo supuso un punto de inflexión en la Lingüística Aplicada y, más concretamente, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Con el transcurso del tiempo, sus bases se han ido adaptando, a la vez que distintas investigaciones han ido aportando datos y perspectivas novedosas —en una suerte de proceso de redefinición y reestructuración—, para adecuarse a los últimos resultados de las investigaciones y a las nuevas teorías sobre el conocimiento lingüístico. Así, ya en la década de los 70, Wardhaugh (1970) distingue entre el que se ha denominado AC fuerte (predictivo o *a priori*) y el AC débil (explicativo o *a posteriori*) con una percepción etiológica de los errores que supera a la transferencia como única respuesta. Esta última corriente entroncaría con los inicios del AE, al despojarse de su carácter vaticinador y adherirse a la corriente explicativa.

El modelo tradicional del AC fue pronto rechazado en la Lingüística de contrastes. Corder (1973) demuestra su imposibilidad, puesto que, siguiendo los postulados de las teorías generativistas de Chomsky (1965), tendría que ser el componente sintáctico profundo el nivel ideal donde se tendría que desarrollar la comparación. Sin embargo, es fácil demostrar que las gramáticas profundas de las lenguas no son idénticas, Corder (1973:243): “they cannot adequately serve, therefore, as a basis for applied

linguistic comparisons". Sin embargo, no fue exclusivamente criticada la base lingüística del AC, su orientación claramente behaviourista influyó en una reprobación feroz: se había olvidado el papel del discente en su propio proceso de aprendizaje, obviando la creatividad lingüística del individuo (que es el centro y el organizador del proceso); asimismo, se había confundido la terminología: *fácil* y *difícil* son conceptos psicológicos mientras que *igualdad* y *diferencia* están dentro del ámbito de la lingüística, por lo que los términos no son equiparables. Del mismo modo, se había establecido otra correlación entre *dificultad* y *error*, pero (y esto se sospechó desde los inicios porque cualquier profesor de lengua extranjera lo podía constatar en sus clases) una frase incorrecta puede no haber resultado difícil al aprendiz, mientras que la producción de una frase correcta puede ser fruto de un gran esfuerzo.

Durante la década de los 70, en los EE.UU. el AC dejó de ser empleado progresivamente, mientras que en Europa todavía podían encontrarse algunos acercamientos de este tipo de metodología. No obstante, en los últimos tiempos se ha producido, fundamentalmente en el Viejo Continente, una revalorización de la técnica del AC gracias a la asimilación de presupuestos pragmáticos. Así, por ejemplo, encontramos la *Retórica Contrastiva* donde confluyen teorías del ámbito de la Pragmática con el uso de la Lingüística Contrastiva: la lengua se entiende como un comportamiento intercultural (más en Vez 2002).

1. 2. El Análisis de Errores

El AC entra en crisis en los setenta y como consecuencia de esta apareció el análisis de las producciones reales de los aprendices de una lengua extranjera. El interés cada vez más creciente por tratar de desenmarañar el proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, junto con la irrupción de las teorías chomskianas en la realidad lingüística del momento y el cognitivismo psicológico, hizo que el Análisis de Errores (AE) penetrara con fuerza en el campo de la investigación de segundas lenguas. Así, los investigadores abandonan el campo teórico de la comparación lingüística desde la abstracción y se concentran en el campo de la realidad tangible: son ahora las manifestaciones concretas de los aprendices las que centran el interés de los estudios; metodológicamente se pasa de las predicciones desde el plano eminentemente teórico en el que hasta ahora se habían desarrollado las investigaciones en L2, al plano práctico, real y concreto de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. De esta

manera, el error se erigió en objeto de estudio y se produjo una revaloración del concepto.

No obstante, aunque nadie ponía en duda que el AE era una superación del AC y que los resultados de su metodología al no estar centrados exclusivamente en el concepto de interferencia enriquecían el estudio sobre L2, aparecieron rápidamente voces que señalaron algunos puntos débiles, así podemos destacar algunas cuestiones como: que está centrado exclusivamente en el error, frente a lo que sí que el discente realiza correctamente; que hay una ausencia de criterios normalizadores en las taxonomías, por lo que, frecuentemente, los estudios no son comparables los unos con los otros; que existe un el problema conceptual entre explicación ('búsqueda de una causa') y descripción ('manifestación de lo que es') de los errores; la imposibilidad de encontrar para todos los casos una explicación unívoca del error (porque estos pueden ser de naturaleza múltiple); que no se reconocen en el estudio las estrategias de evitación que puedan ser usadas por los aprendices, de manera que un discente puede esquivar determinadas estructuras que le resulten difíciles y no incurrir así en errores... Tras todas estas críticas y la nueva perspectiva positiva orientada al "Can-do" o 'poder hacer' de los aprendices, el análisis de las muestras de interlengua (IL) de los aprendices dejó de centrarse únicamente en los errores, dando lugar al Análisis de la Actuación (AA).

En el ámbito de ELE, los primeros estudios basados en el AE se desarrollaron a finales del siglo XX, así apareció en 1989 la tesis doctoral de Vázquez (publicada en 1991); la de Fernández López (1990; publicada de manera parcial en 1997), y la de Santos Gargallo (1992). Más cercanos en el tiempo, tenemos, por ejemplo, los trabajos de Torijano Pérez (2002), de Sánchez Iglesias (2003), de Fernández Jodar (2006) o de Alba Quiñones (2008). En ellos puede apreciarse una evolución del concepto del AE, ya que progresivamente aparece el estudio en las muestras de lo no errado.

1.3. El Análisis de la Actuación

Como superación de las críticas al AE —y, por tanto, del AC también— apareció el denominado Análisis de la Actuación (AA) o Análisis Performativo. Este, entre otras cosas, asimila y abre el foco del objeto de estudio; el AE se centra únicamente en una parte de la producción del aprendiz: aquella que no se corresponde con la lengua meta, aquella en la que falla. Con el AA, los investigadores dejan de centrarse exclusivamente en el error y lo no errado se erige igualmente como parte del estudio:

esta perspectiva está en la línea de la reconducción en la investigación y evaluación de las L2: no solo importa lo que el discente hace mal, sino lo que es capaz de hacer bien (que es, de hecho, lo más importante). Así, siguiendo esta tendencia, encontramos distintas líneas de investigación: estudios de adquisición de morfemas; equivalencias en las secuencias de desarrollo de la L1 y la L2; estudios de las estrategias del aprendiz; adquisición de formas y funciones lingüísticas... y dentro de todo lo que sería la investigación de las producciones de los aprendices, encontramos el Análisis del discurso (AD) que parte del postulado de que las producciones de los aprendices se desarrollan en un contexto determinado y esto entronca con uno de los pilares actuales en el campo de la investigación de las lenguas: la Pragmática. Una de las áreas en las que investiga el AD es la interacción entre los intercambios comunicativos y el desarrollo de la IL.

Así, empleando las herramientas desarrolladas desde el ámbito de la pragmática para la L1, se indaga sobre actos de habla, la cortesía, estructuración de las funciones discursivas, los tipos de discurso, las fórmulas de apertura y cierre conversacionales, los turnos de habla, los de apoyo, los patrones de interrupción y superposición... Por tanto, es dentro de este campo en el que podemos encuadrar el estudio de Javier Pérez, donde se recoge de manera preliminar los resultados de un estudio de la competencia conversacional desarrollado con aprendices de ELE de distintas universidades de Taiwan. El autor anuncia que los aprendices, tras 4 años de estudio, presentan un nivel "A2 DELE inicial". Estamos de acuerdo con lo que señaló Pérez Fernández (2007:1) respecto a la competencia conversacional, "es necesario un cierto nivel en el dominio oral previo para afrontar tareas como la conversación espontánea", por lo que, no es extraño lo que nos detalla Pérez Ruíz: "Los resultados preliminares muestran que la competencia comunicativa de los estudiantes presenta errores lingüísticos significativos y relevantes dificultades durante la interacción oral". Pérez realiza sobre un corpus de 20 conversaciones diádicas, un análisis de errores centrándose en la subcompetencia lingüística y un AA en el ámbito de la discursiva, resaltando el uso de distintas estrategias para que el intercambio fuera exitoso.

2. El reto del desarrollo de la competencia conversacional en China

Para la lengua española es una responsabilidad y un desafío ir haciéndose un hueco en este mundo global —donde en los últimos días hemos alcanzado la cifra de 7000 millones de personas—, ya que las lenguas se erigen en el vehículo de intercomprensión lingüística y cultural necesario para las relaciones entre los pueblos.

En este contexto, todo estudio científico que se centre en el proceso de adquisición/aprendizaje del español ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera (el caso que nos ocupa) nos parece loable; pero el desarrollo de estos en entornos sinohablantes nos parece algo especialmente destacable dada su importancia poblacional. El creciente interés por la proyección de la lengua española en estos contextos, se ha ido materializando en las aperturas de sedes del Instituto Cervantes en Pekín (2006), Shanghái (2007) o Tokio (2008). Asimismo, queremos destacar que como resultado de las II Jornadas de Formación de Profesores en ELE celebradas en Pekín en 2009 se inició la andadura del Grupo de investigación internacional sinoELE, cuya actividad pivota sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje del Español en hablantes de chino (más en <http://sinoele.org/>)

Respecto a la competencia conversacional, queremos señalar es que ya es conocido que en las destrezas receptivas se alcanzan niveles de competencia mayores que en las productivas, pero en el caso que nos ocupa, la complejidad aumenta por dos motivos: ya que por un lado, está centrado en el desarrollo del discurso oral espontáneo y, por otro, porque una interacción oral es la conjunción de ambas destrezas (una receptiva, la auditiva, y una productiva, la oral). Desde los años 80 comenzaron a estudiarse las conversaciones — Schmidt y Frota (1986), Pica (1987) o Swain (1996), entre otros— pero ha sido con el nuevo siglo cuando ha surgido una auténtica eclosión de estudios basados en las conversaciones de discentes de segundas lenguas: Alcón et al. (2001), Salaberri (2001) , Mazeland & Zaman-Zadeh (2004), Hardy y Moore (2004), Mackey (2007)... Analizar interacciones orales de los estudiantes, nos parece un gran acierto ya que compartimos las palabras de Slagter (2009:14) "Una de las virtudes del diálogo es que permite practicar con elementos de lenguas tal y como se presentan en realidad: hablando con otros alumnos, cada uno de ellos se prepara para una intervención de verdad (...) es darle una oportunidad para aprender a nadar en el agua"

El dominio de la competencia conversacional en una lengua distinta de la nativa, es un terreno especialmente inestable para el aprendiz ya que entronca con una serie de conocimientos pragmáticos y discursivos que normalmente no se imparten en las clases de L2; en general, habría que señalar que, desgraciadamente, estos todavía parecen no encontrar hueco en la aulas de ELE. Esto se produce, especialmente, en la enseñanza reglada, donde, con frecuencia, los programas obligan al profesorado a conseguir básicamente unas metas lingüísticas (aunque se disfracen de funcionales). A esta cuestión, que consideramos relativamente generalizada, se le une en esta zona geográfica, la influencia del confucianismo en el sistema de

enseñanza lo que determina unas especiales características en las aulas: se percibe al docente como el poseedor del conocimiento y el modelo a seguir, al que no se debe replicar; se estimula el acercamiento memorístico de los contenidos; el alumnado asume un papel pasivo respecto del conocimiento... Asimismo, a todo esto se une, según señala Sánchez (2007) en la exhaustiva revisión metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras y, más concretamente del español en China, que son los profesores de origen chino los que, normalmente, imparten los cursos de gramática, dejándoles a los docentes nativos las clases de conversación, de las que se espera que sean clases de refuerzo a lo aprendido en aquellas. Igualmente, pone de manifiesto Sánchez Griñán (2009:7) que "no existen actividades para las destrezas orales, ni se fomenta la interacción". Así pues, Todas estas cuestiones no ayudan a la creación de producciones espontáneas en ELE de los aprendices, como son los intercambios conversacionales libres, sino más bien al contrario.

Como alternativas metodológicas para solventar el problema que se pone de manifiesto tras el análisis, Pérez Ruiz nos propone algunas cuestiones interesantes (a las que uno las aportaciones de Sánchez Griñán [2009], Rubio Lastra [2011] y Roncero Mayor [2011]) como son la redefinición de la competencia conversacional (frente a la competencia oral) y de su importancia en las clases de ELE; incorporar materiales orales de la L1 y la L2 desde una perspectiva de contraste para la reflexión del alumnado en el ámbito del aula; la grabación de conversaciones de los propios alumnos... A todo esto debería sumársele el estudio explícito de las características conversacionales de la L2 porque la enseñanza de los conceptos pragmáticos básicos para una interacción adecuada en esta no es ya una cuestión lingüística, sino discursiva que en unas culturas tan distantes debe ser objeto de un acercamiento reflexivo ya que -como señalan García (2004) y Rubio (2007)- cuanto mayor sea la distancia entre la cultura materna y cultura meta más necesario se hace una reflexión consciente sobre estas diferencias.

Por tanto, para lograr mejorar la competencia conversacional, se precisa un giro metodológico, con clases más reducidas y con la enseñanza explícita (y desde una perspectiva contrastiva) de los mecanismos que intervienen en la intercomunicación en español.

Referencias bibliográficas

Alba Quiñones, V. de (2008) *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico* (Tesis doctoral inédita)

- Alcón, E., Sanfort, M. P. & Salazar, P. (2001) "La atención a la forma a partir de la interacción oral: un estudio sobre la adquisición de las estructuras interrogativas", en Muñoz, C. (coord.) *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona: AESLA, 49-54.
- Chomsky, N. (1965) *Aspect of the theory of syntax*, MIT press, Cambridge (Traducción al español [1976] *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid: Aguilar)
- Corder, S. P. (1973) *Introducción a la Lingüística Aplicada* (Versión española de 1992) México: Limusa.
- Fernández Jodar, R. (2006) *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral) Documento disponible en internet en (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>) (21.10.2007)
- Fernández López, S. (1991) *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral (versión completa inédita), Universidad Complutense de Madrid.
- Fries, Ch. (1945) *Teaching and Learning English as Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hardy, I. M. & Moore, J. L. (2004) "Foreign Language Students" Conversational Negotiations in Different Tasks Environments" en *Applied Linguistics*, 25/3, 340-370.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: Michigan University Press.
- Mackey, A. (ed.) (2007) *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Mazeland, H. & Zaman-Zadeh, M. (2004) "The Logic of Clarification: Some Observations about Word-Clarification Repairs in Finnish-as-a-Lingua-Franca Interactions", en Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) *Second Language Conversations*, London: Continuum, 132-156.
- Muñoz Licerias, J. (1992) *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- Pica, T. (1987) "Second-Language acquisition, social interaction, and the classroom" en *Applied Linguistics*, 8 (1), 3-21.
- Roncero Mayor, L. (2011) "La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad" en *SinoELE* 4, 34-45 (documento disponible en <http://sinoele.org/images/Revista/4/luisroncero.pdf>) (3.11.11)
- Rubio Lastra, M. (2011) "La asignatura de comunicación oral en Taiwan: situación actual y propuesta de cambio" en *SinoELE* 4, 1-33 (documento disponible en <http://sinoele.org/images/Revista/4/rubio.pdf>) (7.11.11)
- Salaberri, M.S. (2001) "Clarification requests, comprehension checks and confirmation checks in EFL classrooms", en Muñoz, C. (coord.) *Trabajos en lingüística aplicada*, Barcelona: AESLA, 205-213.
- Sánchez Griñán, A. (2009) "Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto" en *SinoELE* 1-12 (documento disponible en internet <http://sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf>) (3.11.11)
- Sánchez Iglesias (2003) *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1992) *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid: Universidad Complutense.

- Schmidt, R., y Frota, S. (1986) Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese, en Day, R.R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* Rowley, MA: Newbury House, 237-326.
- Slagter, P. J. (2009) Diálogos en clase (reedición de artículo aparecido en 1987) en *MARCOELE* 8, 1-31 (Documento disponible en http://marcoele.com/descargas/dialogos_slagter.pdf) (20.10.11)
- Swain, M. (1996) "Three functions of output in second language learning" en Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford: OUP, 125-144.
- Torijano Sánchez (2002) *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Vázquez, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- Vez, J.M. (2002) "De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico" en Carabela, 51, pp. 5-26.
- Wardhaugh, R. (1970) "The contrastive analysis hypothesis", *TESOL Quarterly*, 4, pp. 123-130 (Traducido en Liceras 1992).

Reflexiones en torno a la metodología para la investigación aplicada a la enseñanza de la conversación. Comentario al artículo de Javier Pérez Ruiz

Laura Camargo Fernández
Universitat de les Illes Balears
laura.camargo@uib.es

Camargo Fernández, L. (2011). Comentario sobre el artículo "Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados" de Javier Pérez Ruiz. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 10 (5), 77-81.

Resumen

En este "comentario" se analizan y discuten los hallazgos presentados por Javier Pérez Ruiz en su artículo *Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados* a la luz de las aportaciones metodológicas del análisis de la conversación y la enseñanza de E/LE desde el enfoque comunicativo.

Palabras clave

Análisis de errores, análisis de la conversación, español lengua extranjera

Abstract

This paper examines and discusses the findings presented by Javier Pérez Ruiz in his article *Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados* in the light of the methodological findings proposed by Conversation Analysis and Spanish Teaching as a Foreign Language from a Communicative Perspective.

Keywords

Error Analysis, Conversation Analysis, Spanish Teaching as a Foreign Language

El artículo de Javier Pérez Ruiz constituye una aportación relevante sobre la adquisición de la competencia comunicativa en aprendices taiwaneses de español como lengua extranjera (LE) a través del análisis de sus propias conversaciones y de la observación de los errores más frecuentes en estas interacciones (principalmente, en los turnos de habla, las interrupciones y los turnos de apoyo). Tal y como el autor explica con detalle en un acertado resumen, con el giro copernicano que en la enseñanza de lenguas supuso el *Enfoque Comunicativo* la lengua oral empezó a tener una importancia hasta entonces inédita, hasta el punto de que las actividades planteadas solo se consideraban realmente comunicativas si los interlocutores tenían un motivo para hablar, si transmitían algo que no sabían previamente y si la resolución del problema y la transmisión del mensaje eran más importantes que la forma en que se hacía. Muy a menudo, sin embargo, este nuevo planteamiento conllevó que en las clases se practicara la lengua oral, pero no la conversación en su vertiente más espontánea y natural, más *prototípica* de acuerdo con los postulados

del análisis de la conversación (AC), cuyas pautas se alejan mucho de los fines transaccionales practicados con frecuencia en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras.

La aproximación metodológica para la clase de conversación en E/LE planteada en el artículo apuesta por la enseñanza explícita de la competencia comunicativa mediante un *enfoque directo de la enseñanza de la conversación* (House 1996). De esta manera, el autor se aparta de las corrientes que habían puesto en tela de juicio la posibilidad de que la conversación pudiera ser enseñada porque el aprendiz adulto ya sabía conversar en su L1 y solo necesitaba transferir sus conocimientos de las reglas de la interacción en su lengua a la lengua meta (Brown y Yule 1983). Este enfoque ha sido seguido por diversos autores que han evidenciado empíricamente los buenos resultados de su puesta en práctica, varios de los cuales son citados en el artículo. No obstante, ya tempranamente autores como Kramsch (1981) revelaron que uno de los problemas principales para la enseñanza de la conversación era justamente el modelo discursivo predominante en el aula. Dicho modelo, como hemos adelantado y como puede observarse en la inmensa mayoría de los manuales de E/LE (Cestero 2005), no refleja los fenómenos típicos de la conversación espontánea y no permite trabajar aspectos fundamentales como la toma de turnos, los turnos de apoyo, la progresión y cambio temáticos, entre otros asuntos de importancia que, tal y como demuestran los resultados de la investigación de Javier Pérez Ruiz, son algunos de los principales problemas mostrados por los aprendices taiwaneses de español.

Otro de los problemas más comúnmente señalados para la puesta en marcha de la competencia conversacional en una LE es el hecho de que la práctica conversacional en el aula se da, normalmente, entre hablantes de una misma lengua materna (LM), impidiendo así poner en práctica, en el caso del aprendizaje del español, mecanismos idiosincrásicos de nuestro modo de conversar como las interrupciones, los indicadores de transición de turnos, la extensión de los mismos o las formas para manifestar acuerdo o desacuerdo. Esta ausencia en el aula de conversaciones *exolingües*, en las cuales una de las personas es nativa de la lengua de estudio o presenta un nivel más alto que la otra, activa la transferencia negativa de las características de la conversación propias de la lengua materna a la conversación en la lengua meta.

La metodología seguida en la recogida del corpus de su estudio adolece, precisamente, de esta carencia, pues se trata de un conjunto de conversaciones diádicas mantenidas entre estudiantes de español taiwaneses con un nivel de español

semejante (4º año de E/LE). Este hecho, a la luz de lo explicado anteriormente, debe sin duda tener un impacto en sus pautas conversacionales y en los resultados obtenidos en el análisis de las conversaciones; en ausencia de participantes en la interacción que marquen la pauta del *estilo conversacional* propio del español (turnos disputados, solapamientos frecuentes, abundancia de turnos de apoyo, etc.), se dificulta la adaptación a dichas pautas conversacionales por parte de los aprendices que actuaron como sujetos del estudio. Los resultados obtenidos evidencian que su forma de conversar en español se asemeja más a la que es propia de su lengua materna que a la de la lengua meta. Si bien se intenta explicar esta conducta conversacional escasamente intrusiva, en la cual prima la comprensión del enunciado sobre la construcción de la interacción oral, como producto de la falta de una competencia lingüística completa en los 40 informantes (algo sobre lo que volveremos luego), cabría preguntarse si el hecho de que se imponga el *ethos* cultural propio de los aprendices taiwaneses, sin otro tipo de *input* en el momento de la recogida de datos, ha podido influir en su conducta comunicativa. En nuestra opinión, seguramente así ha sido, aunque somos conscientes de que la metodología para el estudio de la competencia conversacional en aprendices de lenguas segundas en la que conversan hablantes no nativos ha sido ampliamente seguida con buenos resultados (puede verse, entre otros trabajos, García García 2009)

En este sentido y con el fin de salvar este escollo metodológico, habría sido interesante tomar estas conversaciones diádicas como grupo de control y contrastarlas con otras mantenidas por los mismos aprendices con hablantes con competencia nativa o casi nativa en español, para así evitar la transferencia negativa que se ha producido. También podría añadirse a la comparación un grupo de conversaciones no diádicas, en las que negociación de la cesión y mantenimiento del turno es necesariamente más compleja. Por otro lado, cabría cuestionarse también la idoneidad de la interacción semidirigida recogida en un contexto académico para estudiar la competencia conversacional, pues sin duda no es el mejor modo de recoger datos de habla espontánea. Tal como Seedhouse (2004) ha señalado, este tipo de interacciones entran de lleno en lo que denomina de discurso *del aula* y no se trata, por tanto, de conversaciones *naturales* tal como las concibe el AC. También en relación con los aspectos metodológicos, habría sido oportuno ofrecer al lector la lista de temas propuestos a los estudiantes para sus conversaciones (solo se menciona su existencia) y comentar algunos resultados respecto al control de los temas. Asimismo, los resultados del análisis cuantitativo se habrían visto de manera más clara presentándolos en gráficos o tablas.

Finalmente, ante la hipótesis planteada en el artículo sobre si es posible que las carencias comunicativas sean consecuencia de lagunas o deficiencias en la adquisición de la competencia lingüística, cabe decir que, sin duda, uno de los recursos específicos básicos para el normal desarrollo de la interacción conversacional es el manejo de las estructuras léxico-sintácticas y de las relaciones semánticas específicas. Estamos de acuerdo, por tanto, con el autor cuando apunta que *la inseguridad léxica y gramatical pueden influir en el modo en el que se desarrolla la interacción oral*. En modo alguno puede el aprendiz de una L2 manifestar una conducta conversacional fluida y normal si en lugar de atender a la *co-construcción* del sentido de su discurso como un todo que progresa turno a turno, se tiene que detener a cada paso que da en los estrechos límites de la oración y la palabra.

Referencias bibliográficas

- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestero, A. M^a (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, nº 18, p. 225-252.
- Kramsch, C. J. (1981). *Discourse analysis and second language teaching*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Entre la fosilización y la evaluación: Viejos y nuevos aprovechamientos de los errores

Jorge J. Sánchez Iglesias
*Universidad de Salamanca*¹²
jsi@usal.es

Sánchez Iglesias, J. (2011). Entre la fosilización y la evaluación: viejos y nuevos aprovechamientos de los errores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 81-97.

Resumen

El estudio de los errores ha contribuido de forma esencial a que los Estudios de Adquisición de Segundas Lenguas se hayan establecido como un campo de estudios autónomo y delimitado, en el que importan tanto la descripción de los sistemas no nativos como la explicación de los fenómenos particulares que caracterizan el proceso de adquisición. Los errores se convierten en manifestaciones que interesan tanto a investigadores como a docentes de L2. Ahora bien, es posible que sus perspectivas presenten diferencias (como parece ocurrir con fenómenos como la fosilización y en actuaciones o ámbitos como la evaluación), sobre las que pretendemos reflexionar en este trabajo.

Palabras clave

Errores, Fosilización, Dificultades de aprendizaje/adquisición, Evaluación

Abstract

The study of errors has contributed to establish Second Language Acquisition Studies as an autonomous research endeavour, aimed to describe non-native linguistic systems and to explain particular phenomena characterizing the acquisition process. Errors, as manifestations of non-native systems, interest both SLA researchers and L2 teachers, but they have different and sometimes conflicting perspectives (for example, when fossilization or assessment issues are considered), on which we will focus in this paper.

Keywords

Errors, Fossilization, Difficulties in learning/acquiring a foreign/second language, Assessment

1 Introducción

La lectura del trabajo de Pérez Ruiz en este número nos proporcionan una estupenda oportunidad (que agradecemos a la editora de la Revista) para compartir algunas de nuestras reflexiones sobre dos aspectos que merece la pena (o se deben siempre) tener en cuenta a partir de los estudios centrados en los errores, o en relación con ellos. Más en concreto, nos referimos a un fenómeno concreto, aparentemente característico de la adquisición de segundas lenguas (ASL), la fosilización, y de un ámbito de actividad cercano, el de la evaluación.

¹² El autor integra la Unidad de evaluación lingüística de los cursos internacionales de esta universidad.

De manera más concreta, en el caso de la evaluación se trata más bien de reflexionar sobre algunas de las posibilidades para vincular dos ámbitos de investigación, la descripción de la interlengua, por una parte, y su evaluación, por otra, que no deberían estar tan lejanas en la medida en que se centran en el mismo objeto, esos inestables sistemas no nativos, por lo que es factible plantearse que haya zonas de mutuo interés y de recíproca aportación.

El interés por referirnos a la fosilización deriva de que tal vez sea uno de los aspectos cuya mención más nos ha llamado la atención en el trabajo de Pérez Ruiz, en la medida en que refleja algunas de las dificultades vinculadas a este concepto, entre las múltiples incertezas que la rodean para los investigadores y la necesidad de los docentes de catalogar algunos rasgos resistentes a la instrucción. La cuestión más interesante es saber si estas distintas aproximaciones van camino de convertirse en un espacio de fractura entre unos y otros.

2 Errores y evaluación

Como anticipábamos, la vinculación entre errores y evaluación parece evidente: se evalúa, en buena medida, en virtud de los errores cometidos y la gravedad de los mismos, operacionalizado mediante un procedimiento de resta (por más que, en los últimos tiempos, tendamos a especificar en términos positivos de los candidatos/informantes pueden hacer, tal y como ocurre en los “can-do statements” o en los propios descriptores del MCER).

La vinculación sin embargo, no parece tan evidente en el caso de la investigación adquisicionista, o no mucho más allá de las configuraciones históricas. En efecto, tanto los Estudios de ASL como la Evaluación coinciden en varios aspectos. Por ejemplo, ambas son áreas que han experimentado un crecimiento exponencial en las últimas décadas, ganando autonomía en virtud de su especialización y de su empirismo. Y, en la medida en que están vinculadas al manejo de datos, en muchos casos mediante herramientas estadísticas, se han convertido también en un ámbito de iniciados, “con jerga y números”. Y de esa manera, además, ámbitos (relativamente) menos vinculados al aula (aunque en este caso tengamos más bien presente el caso de la evaluación certificativa de “alto nivel”). Y si no parece evidente la vinculación, menos aún la posibilidad de interrelación e interacción entre ambas disciplinas, más allá de las coincidencias señaladas.

Sin embargo, es importante señalar en ese sentido cómo el Coloquio de la ILTA que se celebrará en el año 2012, con el título general de *Assessment and Learning*:

Bridging Diverse Disciplines and Domains, tiene entre sus áreas temáticas la siguiente: "Potential applications of theories, innovations and practices in other disciplines (e.g., SLA, psycholinguistics, cognitive psychology, educational measurement) to language assessment". Asimismo, son varios los autores que han señalado la necesidad de vincular en la medida de lo posible los ámbitos de la ASL y de la evaluación. En este sentido resultan todavía del mayor interés los trabajos recogidos en Bachman & Cohen (1998), que sigue constituyendo un trabajo de referencia ineludible al respecto. En el mismo se ofrece esta tabla de las diferencias entre los ámbitos referidos:

	SLA research	LT research
Research perspective	Longitudinal view of interlanguage development.	"Slice of life" view of language ability at a given stage of development, with reference to a given norm or standard of language use
Focus of research	Antecedents of interlanguage ability: factors and processes that affect or are part of language acquisition, e.g., contextual features, learner characteristics, processes.	Results of language acquisition: components and strategies that are part of language ability, e.g., grammatical competence, pragmatic competence, strategic competence.
Goals of research	To develop and empirically validate a theory of SLA that will (1) describe how SLA takes place and (2) explain why SLA takes place.	(1) To develop and empirically validate a theory of language test performance that will describe and explain variations in language test performance; and (2) to demonstrate the ways in which language test performance corresponds to nontest language use.
Research methodology	Variety of research approaches: discourse analysis, case studies, ethnography, experimental, quasi-experimental, ex post facto correlational	

Vamos a referirnos en este epígrafe, siquiera de manera rápida y como primera aproximación, a tres aspectos en los que los vínculos de la investigación adquisicionista/aplicada con la evaluación nos parecen más evidentes o más interesantes de cara a la investigación futura: la evaluación como garante de la investigación; el interés común por la variabilidad; y el espacio para la incorporación en la evaluación de propuestas derivadas de enfoques alternativos.

Ya nos hemos referido anteriormente a cómo, en buena medida, uno de los fundamentos más evidentes para el desarrollo de los Estudios de ASL se encuentra en el empirismo, y en ese sentido se pueden encontrar afirmaciones explícitas (Larsen-Freeman 2000, por ejemplo), de la misma manera que se encuentran de la desvinculación del ámbito de la lingüística aplicada (Gass y Schachter 1989). Y lo cierto es que en torno a la obtención de datos hay toda una línea de literatura, que abarca desde defensas más o menos explícitas de un procedimiento (Ortega e Ibbi-Shea 2005 sobre los estudios longitudinales, que constituyen la metodología por excelencia de los ASL, vid. *infra*) hasta presentaciones y revisiones de modelos variados (Gass y Mackey 2007). Pero siempre ha planeado la cuestión de la fiabilidad de los datos. En realidad, es una preocupación tan antigua como las primeras fundamentaciones empíricas, en el marco del Análisis de Errores, con las garantías sobre el corpus que ya establecía Corder (1973).

La cuestión es saber si toda la investigación empírica se ha desarrollado sobre unas bases de selección adecuadas o si se han garantizado suficientemente los parámetros de selección del material. En realidad, es perfectamente plausible plantearse una serie de preguntas a propósito de todos los informantes cuyos datos integran un corpus: ¿Conseguirían todos encajar en el mismo nivel? ¿Presentarían esos resultados una dispersión mayor o menor? Dicho en otros términos, ¿aprobarían el examen todos con notas situadas en una misma franja? ¿tendrían más o menos los mismos resultados? En muchas ocasiones, no lo olvidemos, se selecciona un conjunto de individuos por pertenecer a una misma clase o grupo, como si esa fuera una condición suficiente para garantizar su adecuación o idoneidad como informantes, que lo debe ser de cara a asegurar la homogeneidad de los datos. Y si algo sabemos *todos* los docentes es que los integrantes de un grupo de clase suelen caracterizarse por su variedad, cuando no por sus evidentes desequilibrios. De esa manera, se repite demasiado a menudo la sensación de que la selección del corpus no siempre está garantizada, por lo que los resultados de la investigación son discutibles, difíciles de replicar y por tanto dudosos. Y no parece haber ningún tipo o modelo de toma de datos que permita minimizar el proceso y las garantías en la selección de los informantes en cuanto al nivel de adquisición. Por esa razón, parece más que razonable servirse de criterios anclados en procedimientos de evaluación para conseguirlo. Y así, otro de los ámbitos en los que la vinculación debería ser evidente, por lo demás, es considerar el hecho de que la evaluación debería ser siempre un garante de los estudios adquisitivos (algo que, lamentablemente, no siempre sucede, a pesar de que el

problema haya sido más que expuesto en distintos trabajos, como Douglas 2001, por ejemplo).

A la luz de lo que hemos expresado hasta el momento, se podría suponer que implícitamente estamos realizando una declaración en pro de los datos tomados de formas de examen. Ello, claro está, podría plantear problemas, como por ejemplo en relación con el nivel de monitorización con el que se produce. Y sin embargo, al menos, es cierto que se trataría de un conjunto de datos de producción, mucho más de lo que se puede decir de otros estudios, en los que se pretende el acceso a la competencia sobre un determinado elemento lingüístico a través de procedimientos controlados. Aunque luego esa competencia no se demuestre en la actuación, lo que (nos) sume a otros en la perplejidad. En cualquier caso, es hora de que se plantee la utilidad de esos datos tomados de exámenes. En ese sentido, no estaría de más empezar a construir corpus con los muchos datos que tenemos. Valga al respecto la reclamación realizada por Baralo (2010):

Ya existen grandes cantidades de textos producidos por personas que usan el español como lengua segunda o extranjera y que comparten una serie de variables que permitirían su comparación analítica, pero no están disponibles. Por ejemplo, se podrían poner a disposición de la comunidad investigadora todos los exámenes escritos de los DELE —Diploma de español como lengua extranjera— que conserva la Universidad de Salamanca desde hace ya casi dos décadas, con dos convocatorias anuales en los diferentes continentes.

En la introducción del volumen editado por Bachman y Cohen (1998), se establecían dos áreas en las que la mutua iluminación de estos campos sería de gran interés: “describing and explaining variability in language acquisition (ASL) and test performance (LT)”. En efecto, la variabilidad constituye uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos (en la práctica docente, en la investigación y en la evaluación), y que más difícil resulta gestionar en la medida en que no siempre es posible saber dónde termina el fallo y dónde empieza la variabilidad sistemática.

Tal vez uno de los aspectos más interesantes del artículo de Pérez Ruiz reside en el hecho de que se centra en datos procedentes de la lengua oral. Y en ese sentido son bienvenidos este y todos los que se centren en ese nivel de lengua, en la medida en que, hasta la fecha, la mayoría de los estudios vinculados, más o menos indirectamente a los errores, se han centrado en el uso escrito. Es probable que en esa tendencia hayan prevalecido las razones de oportunidad y facilidad para la recolección, transcripción (en los casos en los que se hace necesario) y manejo de los datos. Pero no cabe duda alguna de que siguen faltando investigaciones derivadas de la lengua oral. De hecho, el aumento de estudios centrados en este nivel puede ser

especialmente clarificador, por ejemplo, para demostrar la estabilidad de nuestras clasificaciones de errores. Asimismo, y hasta donde llega nuestro conocimiento, siguen faltando datos y estudios en los que se dé cuenta de las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita en el caso de ASL (al estilo, por ejemplo, de lo que Biber 1988 supone para la descripción del inglés como L1). Claro que dicho estudio sería relativamente difícil de plantear, por las dificultades para recabar datos "equivalentes" de ambos medios: no siempre puede garantizarse un acceso equiparable a ambas modalidades de lengua, o, al menos, a la producción en ambas modalidades (con la excepción, tal vez, de esos corpus derivados de exámenes a los que nos referíamos antes). Pero resulta un objetivo del mayor interés, considerando además la posibilidad de desglosar los componentes que se evalúan habitualmente en las pruebas, para comprobar las distancias o disimetrías que se presenten en el uso oral o escrito de determinados rasgos lingüísticos o pragmáticos.

En buena medida, el crecimiento del campo de estudios de la ASL se puede comprobar mediante distintos índices. Por una parte, la presencia de muy variadas introducciones a la disciplina. Por citar solo algunas de las más recientes, destaca Ortega (2009a) que, además, realiza otra interesante demostración de la variedad de aproximaciones, en la medida en que renuncia por principio a incorporar a su visión de conjunto algunos enfoques, como el formal-chomskiano, que ha dejado (felizmente, para muchos) de ser siquiera el paradigma de la disciplina.

Por otra parte, y en esa misma línea, otra buena prueba de la madurez de la disciplina es la diversificación de enfoques. En efecto, es fácil apreciar cómo algunas de las últimas corrientes de "pensamiento crítico" (por servirnos de una denominación general) se han introducido para quedarse (como, por ejemplo, las vinculadas a las nociones de género o socialización) y conviven con otras, que no han sido especialmente canónicas en la investigación adquisicionista (perspectivas socioculturales, conversacionales o relacionadas con la complejidad), unas y otras unidas en lo que se podría denominar el "giro social" de la disciplina. Una buena representación de unas y otras aparece en el volumen editado por Dwight Atkinson (2011).

Una de las nociones a nuestro juicio más interesante, entre las que se pueden incluir en ese nuevo "pensamiento crítico", es la de identidad. En este sentido, destacan los distintos trabajos de Norton, individuales o con otros autores (por citar algunos: Norton 2010; Norton y McKinney 2011), en los que se desarrolla este concepto, vinculado al de "investment", utilizado para referirse a la implicación del aprendiz a la hora de construir esa nueva identidad en otra lengua y de adoptar y

renegociar su posición, normalmente en el aula, el ámbito en el que se han centrado los trabajos hasta la fecha.

Poco o nada se ha hecho para vincular esa nueva identidad a una visión general del proceso o a un ámbito específico como la evaluación. Así, por ejemplo, la imagen del aprendiz de una L2, de su proceso de adquisición, se ha venido construyendo a partir del modelo de adquisición monolingüe. De hecho, es el único que parecía disponible, y la L2 se construía como superposición y reflejo de otra adquisición previa, por más que se reconocieran puntos particulares (como, por ejemplo, el impacto de la transferencia o la omnipresencia de la fosilización, sobre la que volveremos después). Sin embargo, de la misma manera que está en curso un "giro social", también se habla del "giro bilingüe". A la luz de esas aproximaciones, ¿cómo podemos considerar las relaciones entre la adquisición de la L2, en general, y la de la competencia lingüística, en particular, en la medida en que esta es más vinculada a la identidad? ¿Podemos suponer igualmente el dominio de los ejes diastrático y diafásico y presuponemos la homogeneidad del diatópico? Son varios los casos en los que esa "multicompetencia" puede complicarse en el caso de ELE: por ejemplo, en el sistema pronominal y en la morfología verbal, dos rasgos que se suelen utilizar para categorizar a los aprendices de manera rápida y que en muchos casos presentan, al menos en las fases iniciales, el rastro de docentes con distintas variedades, algo que no se puede en caso alguno penalizar en términos de evaluación. Hay, asimismo, otras vinculaciones con la dimensión ética. Más allá de que las pruebas de evaluación constituyan en general ejercicios de poder y asimetría, se puede dar el caso de que determinadas situaciones, o determinados procedimientos, sean, potencialmente al menos, agresivas de cara al respeto de la identidad. En ese sentido, la contextualización por ejemplo de las reacciones en situaciones de entrevistas diádicas entre las diferentes culturas puede resultar del mayor interés.

3 Errores y fosilización

En los estudios centrados en los errores es muy frecuente encontrar la afirmación de que tal o cual error está fosilizado. Dicha atribución, a nuestro juicio, se realiza en demasiadas ocasiones con demasiada ligereza. En efecto, aceptar (casi como premisa) que la fosilización existe y que es un fenómeno característico de la ASL no garantiza en modo alguno que del mismo haya una comprensión unívoca. En esa dificultad conceptual (es decir, determinar cómo debemos interpretarlo o concebirlo) influye de manera determinante la multiplicación tanto de las formas en que se

manifestaría como de la proliferación de propuestas explicativas. Y tal vez sea en la atención a las unas o a las otras en lo que se produce una fractura entre las perspectivas de docentes, más interesados en las manifestaciones, y los investigadores, centrados en las causas. Al respecto, señala Ortega (2009b):

Other times, however, fossilization is discussed as a process or product that helps explain individual differences in ultimate attainment, as a unique tendency for some particularly unsuccessful learners to "stop" learning much sooner than others, as was the oft-discussed case of Alberto, reported by Schumann (1978). This is perhaps the notion of fossilization that concerns most language teachers, but it seems to be the one gradually being dispreferred by most contemporary research on fossilization. In fact, we may want to avoid speaking of "fossilized learners" or even fossilized grammars. Until our understanding of cessation of learning phenomena is clearer, it may be better to speak of stabilization and to consider this process as affecting only local areas of grammar (Han 2004; Long, 2003).

En buena medida, cabe suponer que las reservas en torno al concepto de fosilización en ámbito adquisicionista derivan de los problemas que surgen en cuanto se analiza con un poco de detalle los trabajos que la han preconizado, descrito o explicado. Así, Long (2003) procede a una revisión de los estudios empíricos sobre la fosilización, que resulta una verdadera purga en virtud de los siguientes cuatro problemas, de los que según el autor adolece la mayor parte de la investigación:

- (a) asumir más que demostrar la fosilización;
- (b) seleccionar informantes inadecuados;
- (c) basar los hallazgos en datos insuficientes;
- (d) utilizar métodos de análisis inadecuados.

Es interesante, a nuestro juicio, contrastar la primera, de carácter más bien conceptual, con las restantes, centradas en los aspectos metodológicos. Porque, en efecto, no hay ninguna duda de que la fosilización se ha difundido antes que nada como concepto, sin prestar atención a una demostración de la existencia del fenómeno que parece resultar innecesaria. Y así uno de los mayores problemas a la hora de enfrentarse a la fosilización son todas las incertidumbres y, también a veces, contradicciones que han ido surgiendo de las diferentes propuestas de definición y conceptualización, todas ellas en última instancia derivadas de los problemas de los que adolecía la definición primera del término, tal y como lo propuso Selinker. Y sin embargo, afirmar que las múltiples dificultades conceptuales respecto al fenómeno que nos ocupa derivan de la incierta definición inicial del término es una pobre excusa. Aparte de las diferentes facetas que Selinker incorpora en sus sucesivas aproximaciones a la fosilización (revisadas por Long 2003: 486-492), la más destacada es el hecho de que ya desde su primera enunciación, comienzan a

incorporarse otros elementos, nuevas dimensiones del fenómeno, y con ello también distintas propuestas explicativas. Y mejores o peores, más o menos fundamentados empíricamente, el problema fundamental que plantea el estudio de la fosilización es su diversificación y no los problemas para constatarla. Han (2004) proporciona un extenso listado de los elementos con los que se identifica, o en los que se manifestaría la fosilización:

- backsliding
- stabilized errors
- persistent non-target-like performance
- learning plateau
- typical error
- low proficiency
- de-acceleration of the learning process
- ingrained errors
- systematic use of erroneous forms
- variable outcomes
- cessation of learning
- structural persistence
- errors that are impervious to negative evidence
- random use of grammatical and ungrammatical structures
- habitual errors
- errors made by advanced learners
- long-lasting free variation
- persistent difficulty
- ultimate attainment
- inability to fully master target language features

Y muchas de ellas son, en efecto, las que los docentes identifican con fosilización. Así, una cuestión interesante es saber cómo se relacionan los errores fosilizados con los que de manera habitual identificamos las “dificultades” de una lengua, para los que tal vez sería más apropiado hablar de errores persistentes. En la bibliografía española sobre errores, se ha establecido una distinción entre errores fosilizables y errores fosilizados, de la que se sirven nombres tan destacados como Sonsoles Fernández o Graciela Vázquez. En ese sentido, señala esta última autora (1999: 43):

El [error fosilizable] es un tipo de error que suele relacionarse con el concepto de dificultad. Las estructuras consideradas difíciles tienen ciertas características: son sincréticas (se), polisémicas (las preposiciones), redundantes (concordancia), o bien tienen una distribución diferente (artículos) o suponen muchas transformaciones (pasiva), etc. Lo que diferencia al error fosilizable del fosilizado es que de este último te das cuenta apenas lo has cometido, por lo general es interlingual y nunca afecta a la claridad de lo que quieres decir. Por el contrario, los errores fosilizables te dan más trabajo, no los reconoces inmediatamente y, por más atención que pongas, siempre se te escapará alguno. Si te consuela saberlo, nunca son errores individuales.

Por su parte, Sonsoles Fernández (1996) distingue entre errores de desarrollo (o transitorios) y fosilizables (o permanentes), que define como “errores que

reaparecen en sucesivas etapas y que ofrecen una especial resistencia". Asimismo, se refiere a los errores fosilizados, "los que pueden aparecer esporádicamente en estadios avanzados por descuido, cansancio, nerviosismo y que son autocorregibles". Para estos, continúa la misma autora "no existe tratamiento didáctico, sino la tolerancia y la comprensión normal que se deriva de estas situaciones" (1996: 147). Esta vinculación no es exclusiva de las aportaciones realizadas en ámbito hispánico. Un concepto con el que habitualmente se ha vinculado o superpuesto (en lo que a nosotros respecta, confundido) la fosilización es el denominado *backsliding*, que en español se ha traducido o adaptado como regresión. Y no resulta extraño en absoluto que haya fusiones en estos campos: de hecho, Selinker (1972: 215) ligaba de manera explícita ambas nociones.

It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated. Many of these phenomena reappear in IL performance when the learner's attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when he is in a state of anxiety or other excitement, and strangely enough, sometimes when he is in a state of extreme relaxation

Como se puede ver, en la primera frase se hace referencia a la definición de la fosilización en la que todos concordarían. En la segunda parte, sin embargo, se está haciendo referencia a la regresión, si tenemos en cuenta la siguiente definición del Longman Dictionary of Applied Linguistics (Richards et al. 1992, 2ª):

[in SLA] the regular reappearance of features of a learner's interlanguage which were thought to have disappeared. Sometimes a learner who appears to have control of an area of grammar or phonology will have difficulty with particular linguistic features in situations which are stressful or which present the learner with some kind of communicative difficulty. Errors may then temporarily reappear

En la literatura adquisicionista, otro autor que se sirve con cierta frecuencia del concepto de *backsliding* es Krashen. Precisamente la idea de que los rasgos fosilizados en la IL no debían llevar a identificar que se produce un retroceso a la L1 aparecía en la formulación original del concepto por parte de Selinker (1972: 216):

[...] whatever the cause, the well-observed phenomenon of "backsliding" by second-language learners from a target language norm is not, as has been generally believed, either random or toward the speaker's native language, but toward an IL norm.

De las distintas superposiciones con la fosilización que se han dado, o de todas las manifestaciones que se han considerado de este fenómeno, la del *backsliding* es indudablemente la más desafortunada por el hecho de que hacemos caer el fenómeno en el campo de la actuación, y no en el campo de la competencia. Obviamente, el

hecho de que estuviera presente en la definición original no significa absolutamente nada: ya hemos visto cómo en la exposición de Selinker se mezclan diferentes elementos y perspectivas, lo que en buena medida está en la base de los problemas asociados al fenómeno que nos ocupa. Son dos las dimensiones concretas en las que se manifiesta lo desafortunado de la superposición. En primer lugar, el hecho de caracterizarlo como un fenómeno perteneciente al ámbito de la actuación plantearía una serie de problemas sobre cómo investigar el fenómeno, en relación, por ejemplo, al control de las variables que lo provocan, o a cómo diferenciar al respecto los procedimientos utilizados en la lengua escrita y en la lengua oral. En segundo lugar, esta división nos remite fundamentalmente a la distinción clásica establecida por Corder (1967) entre falta y error. En cualquiera de las dos perspectivas, la fosilización se convertiría en un fenómeno impredecible e incontrolable, que tendría fundamentalmente que ponerse en relación con los efectos de sistemas comunicativos concretos (acercándose, de esta manera, a los lapsus de los hablantes nativos).

Han (2004) plantea una visión algo más compleja de la fosilización. En efecto, al mismo tiempo que resulta evidente la constatación de que no todos los aprendices de una L2 consiguen alcanzar el mismo nivel que los hablantes nativos, de manera que se podría hablar del fracaso generalizado ("cross-learner general failure"), hay que constatar otras dos manifestaciones ligadas a ésta. Por una parte, el hecho de que el fracaso sea más o menos general no excluye el hecho de que algunos aprendices sí lo consigan. En ese sentido, se puede considerar como una dimensión más del estudio la variación de resultados entre aprendices ("inter-learner differential success/failure"). Por otra parte, el hecho de que no todos los elementos de la L2 están fosilizados, es decir, que la fosilización afecta de manera diferente a los distintos componentes de la interlengua de un individuo determinado. Así, podríamos hablar de variación interna del aprendiz ("intra-learner differential success/failure"). Ello, en principio, parecería proporcionar una solución a la duda de considerar si, cuando hablamos de la fosilización, nos referimos a un fenómeno global o local.

En cualquier caso, es común considerar la posibilidad de que se sumen distintas causas para provocar la fosilización. Y al variar las situaciones de adquisición, no parece muy probable que se pueda determinar de manera unívoca cuál es la causa de la fosilización (aparte de que aumenten las causas putativas a medida que progresa la investigación). Pero hay más: que la manifestación más evidente de la fosilización sea el error persistente o permanente, no quiere decir en ningún caso que se limite a ello. En efecto, tenemos que admitir que la fosilización es el mismo proceso en el caso de lo correcto y de lo incorrecto, esto es, los elementos fosilizados se han adquirido

exactamente según los mismos procedimientos de los elementos no fosilizados (correctos). Es posible encontrar una variada panoplia de declaraciones en este sentido, pero una de las definiciones más claras de la fosilización en la que se vincula claramente la adquisición de elementos correctos e incorrectos la ofrece H.D. Brown (2000, 4ª: 233):

It is interesting that this internalization of incorrect forms takes place by means of the same processes as the internalization of correct forms. We refer to the latter, of course, as "learning", but the same elements of input, interaction and feedback are present.

Para esta realidad podríamos proponer el término (un tanto pretencioso) de "unitariedad del proceso de adquisición". Y, por difícil que pueda parecer, no es un principio aceptado de manera tan general como podría parecer dada su lógica interna, aparte de que permitiría dejar de lado algunos fenómenos: por ejemplo, en esta perspectiva, parece un tanto irrelevante considerar si la fosilización se debe entender como un fenómeno global o bien local. En esta perspectiva de la unitariedad de los procesos de adquisición, parece lógico, entonces, centrarse en los auténticos elementos diferenciales, esto es, los elementos lingüísticos que se fosilizan. Más allá de la atención prestada al hecho de que no todos los (sub)niveles de análisis lingüístico se vean igualmente afectados por la fosilización (recordemos, una de las dimensiones de la modularidad de la fosilización), son los distintos elementos que en cada nivel parecen fosilizarse los que requieren una aproximación englobadora, que permita caracterizarlos como tales. No sólo en cada nivel: también en las distintas lenguas. Y ello requiere un nivel de abstracción considerable. A este propósito, hemos recogido las siguientes declaraciones que apuntan a cuáles son los elementos más susceptibles de fosilizarse:

Grammatical form conveying semantic information that also is encoded lexically will tend to not be detected; the learner instead relies on the lexical items for the semantic information. The learners' internal mechanisms will detect grammatical form early on only if it is relatively high in communicative value. Otherwise, grammatical form is detected over time only as the learner's ability to get meaning from the input is increasingly automatized (becomes more effort-free). This increasing automatization of comprehension releases attentional resources for the processing of form that was previously skipped (undetected). (VanPatten 1996: 30)

High-risk categories of linguistic features: (a) categories lacking a straightforward form-function relationship; (b) semi-productive rules, whose exceptions do not constitute clearly defined sets; (c) units of a highly arbitrary nature, such as prepositions, collocations, and gender assignment (Todeva 1992)

Morphology is more vulnerable than syntax, inflections more at risk than free morphemes, and exceptional cases within a language-specific paradigm more problematic than regular ones. (Long 2003).

Significativamente, Han liga los elementos susceptibles de fosilizarse con la dificultad: "What renders a linguistic feature difficult, and hence prone to fossilization?" (2004: 116). Considerando también la presencia de la transferencia en la base de la fosilización, es lógico reconsiderar la vieja hipótesis contrastiva en la que se equiparaba diferencia con dificultad. Ahora bien, esta última noción se ha sofisticado considerablemente con la investigación, porque de la mera comparación de rasgos estructurales no puede derivarse una noción vinculada con la psicología del aprendizaje lingüístico. Y en esos requerimientos de procesamiento cognitivo, como señala la misma autora, "saliency may alleviate difficulty".

Volviendo a las críticas metodológicas que servían a Long para revisar los estudios sobre la fosilización, es evidente que si hay una característica auténticamente definitoria de la lingüística adquisicional es esa dimensión empírica a la que ya nos hemos referido. En efecto, su desarrollo se ha realizado en buena medida mediante experimentaciones con las que se han obtenido datos estadísticamente representativos (y en buena medida ha sido esa avalancha de datos poco manejables lo que en ocasiones ha supuesto su alejamiento de la investigación sobre metodología de enseñanza de segundas lenguas).

En buena medida, además, los estudios que Long revisa y critica, especialmente en relación con los problemas (b) y (c), nos devuelven a la clásica contraposición entre investigaciones longitudinales y transversales. Dentro de ese empirismo característico de la lingüística adquisicional, tiene lógica la exaltación de las primeras frente a las segundas (que, por lo demás, son mayoría en la investigación, aparte de que algunos de los fenómenos con más frecuencia estudiados por la literatura adquisicionista sean perfectamente accesibles para la investigación desde metodologías transversales, mucho más fáciles de administrar y de analizar). En ese sentido, al criticar algunos estudios, señala Long:

Asserting that some informants were fossilized (or stabilized), and others not, on the basis of differing personal histories, language-learning profiles, and L2 proficiency is no substitute for longitudinal data.

Y más adelante, retoma una propuesta de Selinker y Mascia (1999, apud Long 2003):

Only with longitudinal interlanguage data in the context of positive evidence to the learner where there exists the motivational criterion are we able to show instances of fossilization. Otherwise, we just do not believe fossilization can be demonstrated. That is, cross-sectional studies by definition just do not capture what is happening to individual learners, the necessary locus of fossilization.

Volviendo al tema, y con una lógica sólo un tanto exagerada, señala Joops que, para demostrar realmente la fosilización, habría que hacer un seguimiento del informante hasta el mismo momento de su deceso, con el objeto de garantizar que no se ha dado ningún cambio cualitativo en la IL del mismo, si hay un cierto punto de lógica en la idea de que la fosilización sea objeto de un estudio preferentemente longitudinal. Porque, efectivamente, la idea (o la posibilidad) de que exista la fosilización nos obliga a plantearnos a partir de qué momento podemos o debemos considerar un determinado elemento (ítem, regla o subsistema) como fosilizado. Una opción sería establecer un lapso de tiempo totalmente arbitrario, pero suficiente para referirse con propiedad al fenómeno. En ese sentido, aparecía la propuesta de Gass (citada en Selinker 1992: 258) de que es necesario un lapso de cinco años para considerar un elemento como definitivamente fosilizado.

En estos términos longitudinales, parecerían especialmente relevantes tres investigaciones: las realizadas por Han, Lardiere y Long. Han (1998, apud Han 2004: 99-101) se centra en los datos obtenidos a partir de distintas muestras de producción escrita (de distintos tipos) que proporcionan dos informantes nativos de mandarín. Ambos habían estudiado inglés en la República Popular China y llevaban dos años residiendo en un país de habla inglesa (aunque no llegan a los cinco que arbitrariamente se requieren, se considera poco importante dado su alto nivel de competencia en inglés). La autora se centra en el análisis de tres construcciones (pseudo-pasivas, un subconjunto de pasivas y casos de *over-passivation*), fuertemente influidas por la transferencia de la L1 de los informantes.

Patty, la informante de los estudios de Lardiere (vid. Long 2003 para las referencias a los estudios concretos), es también nativa de chino y se encuentra en una situación de plena inmersión en la L2. Los datos derivan de tres entrevistas: la primera, cuando la informante lleva ya diez años viviendo en los USA; la segunda, ocho años después; la tercera, dos meses después de la segunda, a los que se añaden dos test de juicios de gramaticalidad administrados con 18 meses de diferencia. Es importante señalar que el objetivo de Lardiere no es la fosilización, sino la relación que se da entre la adquisición de la morfología verbal y el conocimiento sintáctico subyacente.

Long (1997, 2003) presenta los primeros resultados de su análisis de los datos proporcionados por Ayako, una japonesa nacida en 1926, que llevaba 37 años viviendo en el entorno de la L2 en el momento de iniciarse el estudio, concretamente 1985, cuando se le administra una amplia batería de tareas encaminadas a la producción oral, que se volverán a administrar en los años 1995, 1996, 1998 y 2000.

A la vista de la descripción general de los estudios, la longitudinalidad de los estudios de Lardiere y Long parece más ficticia que real, o si se prefiere, más pretendida que verdaderamente lograda. Aparte de la caprichosa irregularidad en la que se administran las pruebas (curiosamente, en ambos casos, en la "segunda mitad" del periodo), lo cierto es que parece relativamente útil un estudio que parte de diez años de estancia en el entorno de la L2, y absolutamente irrelevante cuando la informante ya lleva 36 años. En esta perspectiva, el estudio de Long es tan relevante o irrelevante como todos los demás, porque cuando inicia su investigación ya parece que todo está hecho. Hecho, cierto es, en lo que podríamos denominar "circunstancias normales de la informante", lo que no excluye que determinados factores puedan desencadenar una alteración mayor o menor en su sistema lingüístico, pero no es ese el caso en el estudio de Long. En ese sentido, las consecutivas tomas de datos sólo serán en principio constatación de lo ya comprobado.

Si se postula la necesidad de la longitudinalidad de los datos hay que asumirla hasta sus últimas consecuencias. Lo que en ningún caso se da es un estudio real de todo el proceso de adquisición, es decir, lo que ni Long ni ningún otro estudioso ha realizado hasta la fecha ha sido seleccionar un/a informante desde las primeras fases de adquisición para comprobar las circunstancias en las que se realiza su progreso o su fosilización. Y es que el primer problema de los estudios empíricos sobre la fosilización es que al escoger al informante en la mayoría de los casos estamos ya predeterminando el sentido general de la investigación (Sánchez Iglesias 2005). Y esto es lo que les ocurre a Ayako y a Patti, las informantes de Long y Lardiere, respectivamente (y con independencia, además, de que el objetivo primero de Lardiere ni siquiera fuera la investigación de la fosilización).

En esa perspectiva, entonces, la primera cuestión que responder es qué se pretende con los estudios sobre la fosilización. Y, a nuestro juicio, no es demostrar o verificar la existencia del fenómeno, que ya queda demostrado en el hecho de que la adquisición de una segunda lengua por parte de adultos no es perfectamente completa en el cien por cien de los casos. En ese sentido es absurdo partir para una crítica de que se asume, y no se demuestra, la fosilización. La única reserva con la que enjuiciar los estudios sobre la fosilización se encuentra en esa tripleta de condiciones fundamentales señaladas y repetidas por Han (2004 *passim*) de "continuous and sustained exposure to the target language, adequate motivation to learn and sufficient opportunity for practice".

¿Son tan diferentes, pues, las perspectivas de docentes e investigadores? No cabe duda de que entre las manifestaciones de la fosilización, muchas son las que los

docentes reconocen. Pero la noción de dificultad, tanto o más que los requerimientos longitudinales, tiene que ser parte integrante en la delimitación del fenómeno de la fosilización. Como ya hemos señalado, parece difícil que se pueda explicar por completo, considerando que se ha identificado en distintos niveles, no solo en el final, y que da la impresión más bien de que se produce por una interacción de factores, que están también detrás de lo correcto. Lo cual no quita, en caso alguno, para que el término *fosilización* se haya generalizado y se use sin demasiadas precauciones. Dado que difícilmente se podrá sustituir por otro más apropiado (por ejemplo, "rasgos persistentes"), tal vez sea el momento de cambiar el foco y centrarse en lo esencialmente lingüístico de los rasgos "fosilizados".

4 Concluyendo (o, más bien, empezando)

A lo largo de estas páginas hemos intentado presentar un conjunto de reflexiones en torno a un fenómeno (la fosilización) y un ámbito (la evaluación), a los que la investigación centrada en los errores tiene, en nuestra opinión, mucho que aportar. Así, en términos generales, cabe señalar que da la impresión de que se tienden a magnificar los errores, cuando lo cierto es que cabe, y se debe realizar una valoración en positivo de la actuación en una L2, también en cuanto a su evaluación, y que los mismos procesos que conducen a la fosilización de ciertos rasgos lleven a la "gramaticalización" (por decirlo de alguna manera) de otros rasgos, correctos en términos del sistema de la L2 en esta ocasión.

Queríamos por último, realizar una pequeña reflexión a propósito de la vinculación de los dos aspectos concretos en los que nos hemos centrado en este trabajo. A priori, podrían parecer completamente desvinculados, en la medida en que la fosilización se suele vincular al final, irremediable, de un proceso, ¿en el que merece la pena aún evaluar? Tal vez la investigación, al centrarse en la relación entre dificultades y adquisición, pueda proporcionar nuevos datos sobre las secuencias y, así, tener un impacto en lo que se debe o no evaluar en cada momento. O saber que la calificación de determinadas rasgos como fosilizados es, en ocasiones, un tanto apresuradas y requiere bases más sólidas y más confirmación.

5 Referencias bibliográficas

- Atkinson, D. ed. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Bachman, L.F. y Cohen, A.D., eds. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Baralo Ottonello, M. (2010). La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no native. [en línea]. http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm#txt05
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: CUP.
- Brown, H.D. (2000, 4ª) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Corder, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Londres: Penguin.
- Douglas, D. 2001. Performance consistency in second language acquisition and language testing research: a conceptual gap. *Second Language Research* 17.4: 442-456.
- Gass, S. M. y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S.M. y Schachter, J. eds. (1989). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, vol 20, p. 165-181..
- Long, M. (2003) Stabilization and fossilization in interlanguage development. En C. Doughty y Michael H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Mackey, A., y Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKinney, C., & Norton, B. (2008). Identity in language and literacy education. En B. Spolsky & F. Hult (eds.), *The handbook of educational linguistics*. Blackwell.
- Norton, B. & McKinney, C. (2011). Identity and Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Ed). *Alternative approaches to Second Language Acquisition*. (pp. 73-94). New York: Routledge.
- Norton, B. (2010). Language and identity. In N. Hornberger & S. McKay (Eds). *Sociolinguistics and language education*. (pp. 349-369). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ortega, L. (2009a). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Arnold.
- Ortega, L. (2009b). Sequences and processes in language learning. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 81-105). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ortega, L., e Ibarra-Shea, G. (2005). Longitudinal research in SLA: Recent trends and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 26-45.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2005): Fossilización y lenguas afines. En Mercedes Arriaga et al.(eds.) *Italia-España-Europa: Literaturas comparadas, tradiciones y traducciones*, Sevilla: Arcibel Editores, p. 679-688.
- Todeva, E. (1992). On fossilization in SLA theory. *PALM (Papers in Applied Linguistics – Michigan)*, 7, p. 216-254.
- Van Patten, B. (1996) *Input processing and grammar instruction. Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.

La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular

Ana Ramajo Cuesta

Universidad Paris-Sorbonne Abu Dhabi (Emiratos Árabes Unidos)

anitaramajo@yahoo.com

Ramajo Cuesta, A. (2011): La utilización del método etnográfico en el estudio de un acto de habla: las respuestas a cumplidos en dialecto libanés y en español peninsular, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 98-129.

Resumen

En este artículo se presenta el estudio comparado en español peninsular y en dialecto libanés de respuestas a cumplidos sobre el aspecto físico, las pertenencias y las habilidades. La investigación se realiza con los informantes seleccionados de una red social libanesa y otra española cuyos integrantes están vinculados por relaciones de parentesco, amistad o vecindad. Las variables independientes que se tuvieron en cuenta en el estudio fueron: procedencia, edad y sexo.

En ambas redes sociales, se crearon situaciones comunicativas paralelas con informantes que mantuvieran el mismo vínculo de parentesco o amistad y con la misma temática del cumplido. Se utilizaron grabaciones secretas para recoger estas interacciones comunicativas y elaborar un corpus compuesto por muestras reales de lengua. El número total de secuencias de respuestas a cumplidos obtenidas en el estudio fue de 138. Estas se analizaron según un sistema de clasificación creado para el análisis específico del español peninsular y del dialecto libanés.

Palabras claves

cortesía, respuestas a cumplidos, método etnográfico, redes sociales, grabaciones secretas.

Abstract

The present study is a comparative research on compliment responses in peninsular Spanish and Lebanese dialect. The topics of compliments are physical appearance, belongings and skills. The study was conducted with members of a Lebanese and a Spanish social network which were either residents in the same neighbourhood or were related by kinship or friendship. The independent variables are origin, age and gender.

In both social networks, parallel communicative situations were created. The participants were linked by kinship or friendship and paid a compliment on the same topic.

Secret recordings were used in order to register these communicative interactions and create a corpus formed by natural conversations. The corpus comprised 138 compliment response sequences and were analysed following a taxonomy created by the researcher for the specific study of the Spanish and Lebanese corpora.

Keywords

politeness, compliment responses, ethnographic method, social networks, secret recordings.

1. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar en profundidad los aspectos pragmáticos de la cortesía entre el español peninsular y el dialecto libanés, ya que no se han encontrado estudios precedentes.

De todos los actos de habla se ha elegido el cumplido por varias razones. En primer lugar, los cumplidos son muy importantes en la comunicación humana, al reforzar la solidaridad entre los hablantes. Asimismo, son un reflejo explícito de los valores culturales, y consideramos que su enseñanza en el aprendizaje de lenguas extranjeras es esencial. Por último, parece que la mayoría de las investigaciones sobre la cortesía verbal en español han tratado el acto de habla de las peticiones, por lo que es necesario examinar otros actos de habla, como los cumplidos.

En este trabajo se pretende analizar si los hablantes de español peninsular y de dialecto libanés dan respuestas lingüísticamente similares a los cumplidos sobre aspecto físico, pertenencias y habilidades, y si las variables independientes "sexo" o "edad" generan variaciones intragrupalas o intergrupales en las respuestas a dichos cumplidos.

2. El cumplido en los estudios de cortesía

La investigación comienza con la presentación de los principales estudios de cortesía lingüística, entre los que se analizan con detalle, los de quienes ponen en entredicho la universalidad de la cortesía. En este sentido, Mursy y Wilson (2001), en su estudio sobre los cumplidos en dialecto egipcio, tildan de etnocéntrico el modelo de Brown y Levinson (1987), con lo que se unen a las críticas de las investigaciones anteriores. Mursy y Wilson (2001), señalan que este modelo, basado en *la imagen pública* del individuo, parece que no se adapta a la manera de realizar y responder a los cumplidos en las culturas orientales, donde las necesidades del grupo prevalecen sobre el individuo. Por ello, los autores indican que existe una necesidad de crear una perspectiva culturalmente sensible para estos casos.

Los estudios de cortesía en español, también se inclinan por esta perspectiva no etnocentrista de la cortesía y defienden la identidad sociocultural de las sociedades hispanohablantes.

Se justifica la elección de investigar el acto de habla del cumplido debido a la importancia que éste tiene en la comunicación humana, por la escasez de investigaciones en español peninsular y por la ausencia de estudios comparados previos entre el español peninsular y el dialecto libanés. Asimismo, el cumplido es un

reflejo explícito de los valores culturales y, en consecuencia, es importante introducirlo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, los cumplidos desempeñan un papel fundamental en la comunicación humana, reforzando la solidaridad entre los hablantes. Este acto de habla constituye una parte integral de la competencia sociolingüística y es uno de los vehículos más importantes para la función afectiva.

Nelson y otros (1993:295), recogiendo el trabajo de Manes (1983), señalan que los cumplidos son como una ventana a través de la cual podemos ver lo que se valora en una cultura determinada. Según Manes (1983:102), los cumplidos y las respuestas a cumplidos no solo reflejan valores culturales sino que los refuerzan.

Por tanto, se considera necesario introducir el cumplido en la enseñanza de lenguas extranjeras para que nuestros alumnos sean hablantes interculturales, es decir "personas que tengan conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruten de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos" (Byram y Fleming, 1998:16).

Según Iglesias Recuero (2007:24), la mayoría de las investigaciones sobre la cortesía verbal en español, sobre todo, en el español peninsular, ha tratado el acto de habla de las peticiones, y es necesario examinar otros actos de habla como los cumplidos. En los trabajos realizados en español se encuentran el estudio contrastivo de Lorenzo-Dus (2001) con el inglés británico, Siebold (2006) con el alemán y Choi (2008) con el coreano.

Asimismo, los estudios de cortesía verbal en los que la lengua extranjera analizada es un idioma diferente del inglés son escasos. Por tanto, nuestra investigación queda justificada por la ausencia de investigaciones en las que se realiza un análisis contrastivo de cumplidos y respuesta a cumplidos árabe-español.

A continuación, se presentan algunos trabajos de investigación sobre cumplidos realizados en diferentes lenguas. Nótese como el inglés es el idioma más frecuente:

Estudios empíricos sobre cumplidos	
Inglés	Pomerantz (1978), Wolfson (1981; 1983; 1984; 1989), Manes y Wolfson (1981), Manes (1983), Holmes (1988; 1995) y Herbert (1986,1989; 1990; 1997)
Japonés-inglés americano	Barnlund y Araki (1985), Daikuhara (1986), Fukushima (1990), Baba (1997), Matsuura (2004)
Coreano-inglés americano	Han (1992), Jeon (1996), Paik (1998-9), Song (2002) y Kim (2006)
Chino	Spencer-Oatey (2001), Yuan (2001,2002),Yu (2003)
Chino-inglés americano	Chen (1993), Gao y Ren (2008), Chen y Yang (2010)
Chino-inglés australiano	Tang y Zhang (2009)

Tailandés-inglés americano	Gajaseni (1995)
Indonesio-inglés americano	Ibrahim, y Riyanto (2000)
Turco	Dogancay (1989), Ruhi y Dogân (2001), Ruhi (2006)
Griego-inglés	Sifianou (1992)
Polaco	Herbert (1991), Jaworski (1995)
Alemán-inglés americano	Golato (2002)
Italiano-holandés	Gommans (2010)
Persa	Sharifian (2005)
Árabe, dialecto jordano	Farghal y Al-Khatib (2001), Migdadi (2003)
Árabe, dialecto egipcio-inglés americano	Nelson y otros (1993)
Árabe, dialecto sirio-inglés americano	Nelson y otros (1996)
Árabe, dialecto kuwaití-inglés americano	Farghal y Haggan (2006)
Español mexicano-inglés americano	Valdés y Pino (1981)
Español argentino, chileno y uruguayo-inglés australiano	Cordella, Large y Pardo (1995)
Español peninsular - inglés británico	Lorenzo-Dus (2001)
Español peninsular - alemán	Siebold (2006)
Español peninsular - coreano	Choi (2008)

Tabla 1. Estudios empíricos sobre cumplidos en varias lenguas

3. Metodología

3.1. Cuestiones metodológicas en la investigación de la cortesía

Según Austin (1962:21), “no hay un método privilegiado” para la recopilación del material lingüístico en vistas a una investigación lingüística. Caben varias posibilidades que se enumeran y explican a continuación:

- Utilizar DCTs¹³
- Emplear otro tipo de cuestionario (test de hábitos sociales¹⁴, *Compliment Situation Task*¹⁵, *Complimentary Mode Questionnaire for responses*¹⁶....)

¹³ La técnica del *Discourse Completion Test* (DCT) ‘Test para completar el discurso’ se empleó en el proyecto transcultural de la realización de los actos del habla (*The Cross-Cultural Speech Act Realization Project: CCSARP* de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y ha tenido una relevancia importante por haber desarrollado una metodología para el análisis de los actos de habla en los estudios transculturales y del interlenguaje.

¹⁴ El test de hábitos sociales está constituido por una serie de preguntas sobre los temas del comportamiento social en forma de formulario. Se utilizó en investigaciones como las de Sifianou (1992), Murillo (2003) y Choi (2008).

- Realizar grabaciones (pueden ser también en formato audiovisual) de las conversaciones reales
- Observar las interacciones y tomar notas
- Realizar entrevistas
- Llevar a cabo juegos de rol
- Recoger datos de obras literarias y de los guiones cinematográficos

La técnica del DCT se ha usado ampliamente en las investigaciones sobre la cortesía. Los cuestionarios están diseñados para la producción del discurso por escrito. Se presenta una serie de situaciones simuladas y controladas, y se les pide a los informantes que imaginen lo que dirían en las mismas.

Choi (2008:69) destaca que una ventaja considerable del DCT es recopilar una gran cantidad de muestras en un tiempo relativamente corto. Sin embargo, su gran desventaja es que no recoge las características espontáneas de la interacción comunicativa: inicio y cierre de la conversación, cambios de turnos, interrupciones y recursos no verbales. Según Meier (1995) y Placencia (1996), el fenómeno de la cortesía lingüística ha de tratarse en la interacción y no debe limitarse al acto de habla.

Jucker (2009:1618) señala entre los detractores del DCT a Trosborg (1994: 142–143); Beebe and Cummings (1996); Yuan (2001: 283) y Golato (2003: 92, 2005: 13). Según el autor, es posible que en los DCT se produzcan diálogos poco naturales debido a que:

- los participantes deben interpretar un papel que puede resultarles poco habitual y han de realizar actos de habla que no ocurren con frecuencia en su vida diaria
- el espacio que se asigna a cada respuesta en el cuestionario escrito limita la longitud de la misma
- el informante conoce antes de tiempo la reacción del interlocutor imaginario

Otro inconveniente inherente a la técnica del DCT, bien sea oral¹⁷ o escrito, es que no permite negociación entre el personaje imaginario y el interlocutor, por lo que no es posible que haya turnos múltiples en la conversación. Debido a esto, los participantes deben responder en un solo turno. Esto provoca respuestas al cumplido más largas de lo que ocurre en el discurso natural, al menos en el primer turno (Yuan, 2001: 284).

¹⁵ En la investigación de Gao y Ren (2008) se utiliza un cuestionario en chino denominado *Compliment Situation Task* (CST).

¹⁶ Este tipo de cuestionario se empleó en los estudios de Barnlund and Araki's (1985) y de Nelson y otros (1993).

¹⁷ Recientemente los DCTs también se han administrado de forma oral con el objetivo de evitar el lenguaje escrito.

Fernández Amaya (2004:256) considera que las "investigaciones que utilizan cuestionarios y *role-plays* carecen del rigor necesario para obtener conclusiones que se puedan extrapolar al comportamiento lingüístico de una determinada comunidad de habla".

Manes y Wolfson (1981:115) defienden lo que denominan "el enfoque etnográfico" que sería "el único método fiable para recoger datos sobre la manera en la que el cumplido, y cualquier otro acto de habla, funciona".

Por tanto, se debate la validez de los datos "no naturales" y se defiende el uso del material "real" recogido en las interacciones naturales. Kasper (2000:319) sugiere que para investigar los cumplidos el método ideal es la toma de notas, porque los cumplidos son enunciados simples, breves y formulaicos.

A la luz de las diversas metodologías de investigación utilizadas en estudios precedentes, se ha considerado conveniente emplear el método etnográfico en este estudio, ya que permite conseguir muestras de lengua reales en contextos naturales.

La etnografía de la comunicación empezó a desarrollarse en 1962 con el trabajo de Hymes. Esta corriente, junto con otras disciplinas, estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo, así como las diferencias y variaciones que se observan entre diversos grupos, analizando las relaciones que se establecen entre lengua, pensamiento y sociedad.

La observación participativa o participante

"El método etnográfico se apoya en dos pilares fundamentales: *la observación participante* y la *entrevista dirigida*, ambos combinados y llevados a cabo sobre el terreno en el que se producen los acontecimientos que se desea estudiar" (Hammersley y Atkinson, 1983).

La *observación participante*¹⁸ consiste en una inmersión en la vida, la lengua y las costumbres del grupo que se pretende estudiar, con el objetivo de familiarizarse con la perspectiva de estas personas y con su interpretación del mundo, lo que implica un conocimiento de las normas, valores y pautas de comportamiento que explican el entorno de estas personas (del Olmo Pintado, 2004:170).

¹⁸ "A partir de las investigaciones de Bronislaw Malinowski en las islas del Pacífico meridional, podemos hablar realmente de "trabajo de campo" y de *observación participante* como un método de obtención de datos de carácter sociocultural en el campo de la Antropología, base para el desarrollo de una *etnografía* de la comunidad". Las primeras páginas introductorias de su obra *Los argonautas del Pacífico Occidental* deben ser consideradas como un primer esbozo del método de observación y participación que será posteriormente ampliado por otros autores (Alcina, 1994:91).

Hagamos mención de algunas importantes investigaciones en las que se ha empleado la observación participativa. Moreno Fernández (1990:74) señala el estudio de Labov (1972) en Harlem en el que se consiguieron materiales de diversos registros estilísticos¹⁹ gracias a la colaboración de dos investigadores de raza negra (Robins y Lewis), cuyas labores se coordinaban con las de dos observadores blancos (Cohen y Labov). Asimismo, hicieron uso de esta técnica Blom y Gumperz (1972) en su estudio de la comunidad noruega de Hennesberget, en la que se producen importantes problemas de dialectos en contacto. Hemos de subrayar la investigación que Milroy²⁰ desarrolló en tres barrios de Belfast. Según Moreno Fernández (1990:93) el mérito de la investigadora es haber elevado el prestigio de la observación participativa en sociolingüística. Milroy entabló relación con los miembros del grupo hasta conseguir ser vista como un miembro más de la red lo que le permitió acceder, minimizando el problema de la "paradoja del observador", a numerosos discursos casuales en su contexto natural.

3.2. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación de las que partimos son:

1. Los hablantes de español peninsular y de dialecto libanés ¿dan respuestas lingüísticamente similares²¹ a los cumplidos sobre el aspecto físico, pertenencias y habilidades?
2. Si así fuera ¿el sexo o la edad de los informantes generan variaciones intragrupalas o intergrupales en las respuestas a dichos cumplidos?

3.3. Variables

3.3.1 Variables dependientes

La variable dependiente de esta investigación es "la respuesta a un cumplido" y cuenta con tres variantes:

¹⁹ A los exploradores que son miembros de la comunidad o del grupo les puede resultar difícil acceder a ciertos registros formales. Por ello, algunos de los más importantes estudiosos han utilizado exploradores combinados: unos pertenecen al grupo y otros son ajenos al mismo (Moreno Fernández, 2001:74).

²⁰ Los dos proyectos de investigación se realizaron en Belfast durante 1975 y 1981.

²¹ Con expresiones "lingüísticamente similares" nos referimos a las respuestas a cumplidos cuya clasificación específica para el español peninsular y el dialecto libanés se creó para este estudio y que se presenta en la tabla 5.

- Respuesta a un cumplido sobre apariencia física
- Respuesta a un cumplido sobre pertenencias
- Respuesta a un cumplido sobre habilidades

Señalemos que los cumplidos que se van a analizar en este trabajo de investigación se intercambian entre familiares o amigos muy cercanos. Por tanto, no se han considerado los cumplidos que se producen en una relación amorosa, como los analizados en el estudio de Doohan and Manusov (2004).

3.3.2. Variables independientes

Las variables independientes son: procedencia, sexo y edad, con sus correspondientes variantes:

Variables independientes	Variante
Procedencia	Libanés Español
Sexo	Hombre Mujer
Edad	- De 15 a 19 - De 20 a 35 - De 36 a 59 - Mayores de 60

Tabla 2. Variantes de las variables independientes

3.4. Selección de los informantes

Al ser el diseño del instrumento de recogida de datos la *observación participativa* característica del método etnográfico, los individuos que compongan la muestra deberán resultar de fácil acceso a los investigadores. La muestra ha de estar claramente delimitada. Una entidad abstracta como la de clase social no resultaría adecuada para esta investigación. Por ello, hemos decidido trabajar con *redes sociales* y así manejar entidades menos abstractas, como la clase social o el estrato sociocultural. “La noción de red social es así más útil que la de la clase social y se aplica con la misma eficacia a entornos multilingües y monolingües” (Romaine, 1994:106).

3.4.1. Redes sociales en nuestro proyecto de investigación

En este estudio se analizará una red social libanesa y otra española. Ambas redes son *de densidad alta*, ya que todos los miembros mantienen algún tipo de

relación con los demás, y también son *redes múltiples*, al corresponder las relaciones entre los miembros a vínculos de naturaleza diversa (parentesco, amistad y vecindad). En el presente trabajo, los individuos están unidos por dos vínculos: o bien parentesco y vecindad, o bien amistad y vecindad, siendo la vecindad el vínculo común.

De estas dos redes sociales, se extraen los informantes²² que configuran la muestra de estudio, en la que están recogidas las variables independientes (procedencia, edad y sexo).

El estudio consta de un total de 70 informantes: 39 informantes libaneses (26 mujeres y 13 hombres) y 31 españoles (23 mujeres y 8 hombres). En cuanto a la estratificación de la muestra, existen dos grupos según la procedencia (libanesa y española), dos según el género y cuatro según la edad.

EDAD	LIBANÉS		ESPAÑOL	
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
15-19	3	0	1	0
20-35	15	9	15	4
36-59	7	4	6	3
Más de 60	1	1	1	1

Tabla 3. Distribución de los informantes de la muestra.

3.5. Instrumentos para la recogida de datos

Como se indicó anteriormente, el método etnográfico se apoya en dos pilares fundamentales: la observación participante y la entrevista dirigida.

3.5.1. Las entrevistas exploratorias

Al comienzo del estudio se realizaron dos entrevistas exploratorias sobre el uso de cumplidos en dialecto libanés y en español.

²² En primer lugar se extraerán de las redes sociales a los hombres menores de 20 años y a las mujeres menores de 15 años "Salvo en los casos en que se trabaja específicamente con lenguaje adolescente e infantil, los demás estudios suelen empezar con sujetos entre 20 y 25 años para así cerciorarse de que se obtendrán muestras de habla relativamente estables sin las fluctuaciones lingüísticas que pueden producirse en la adolescencia" (López Morales, 1994:27). En nuestro estudio tan solo cuatro informantes tienen edades comprendidas entre los 15 y los 16 años, pero se han considerado como válidas ya que su interacción comunicativa se asemeja a la producida por mujeres de entre 20 y 25 años. Asimismo, en la red social libanesa se eliminarán a aquellos miembros que viven en el extranjero y que no hablan el libanés sino inglés u otra variedad dialectal árabe (algunos miembros residentes en Arabia Saudí).

Un estudio exploratorio previo a la observación, puede ayudar a plantear las hipótesis y a determinar qué tipo de datos son más interesantes, aunque bien es verdad que hay que tener en cuenta que “estos estudios no deben ser nunca un medio de confirmar o rechazar hipótesis sino de descubrirlas”. Moreno Fernández (1990:56-57) advierte que “extraer nociones falsas del estudio exploratorio es tan dañino para la investigación como partir de pre-nociones”.

En la entrevista exploratoria en libanés se preguntó acerca de algunos aspectos del uso de los cumplidos que ya se habían apreciado en observaciones previas, tales como la utilización de expresiones como *ma *a alla*, para protegerse del ‘mal de ojo’ cuando se realiza un cumplido, o el uso de las frases formulaicas.

3.5.2. Las grabaciones secretas

El corpus de lengua se elaboró mediante grabaciones secretas realizadas por observadoras de campo.

Hemos considerado que los observadores fueran miembros de las redes sociales para poder registrar muestras de lengua reales:

El investigador puede ser miembro de la comunidad o extraño a ella. (...). Cuando el investigador es miembro de la comunidad, las grabaciones que obtiene se acercan más al habla espontánea de la vida diaria, en comparación con las grabaciones obtenidas en la misma comunidad por un extraño a ella (Silvia-Corvalán, 2001:55).

Desarrollar un *trabajo de campo* implica “compartir la vida de las personas que son objeto de análisis de estudio, en la medida de lo posible, y hasta adquirir una competencia social (al menos mínima) en ese contexto concreto” (del Olmo Pintado, 2004:170). Por tanto, el observador incluso aún no siendo un miembro del grupo, ha de desempeñar un papel social²³ en la comunidad objeto de estudio.

Para llevar a cabo esta investigación, era requisito indispensable que los observadores fueran miembros de las dos redes sociales. Previamente, se habían establecido una serie de situaciones comunicativas en las que se esperaba que en ambas culturas se produjeran cumplidos. Estas grabaciones secretas tan sólo las podría realizar un integrante del grupo. Así, en la red social libanesa, se han seleccionado a dos miembros de la misma:

- mujer de 24 años
- mujer de 54 años

²³ Milroy(1987) se introdujo en las redes sociales presentándose como una amiga de un amigo para así formar parte de las mismas y adquirir un papel social.

En la española tan sólo a una, puesto que la investigadora del presente estudio es miembro de esta red social:

- mujer de 31 años (investigadora)
- mujer de 54 años

En ambas redes, para crear el mayor paralelismo posible y poder realizar un óptimo estudio comparado, las observadoras son del mismo sexo, de edades parecidas y están vinculadas por parentesco (madre-hija) en ambas redes.

En la red social libanesa, no nos pareció adecuado realizar las interacciones comunicativas, al no ser el libanés nuestra lengua materna, ya que estas podrían resultar poco naturales. Por ello, las efectuaron las dos observadoras libanesas. Hemos de aclarar que para llevar a cabo este estudio nos hemos integrado en la red social libanesa llegando a ser considerados como un miembro más, lo que nos permitió asistir a todas las actividades de la red social.

Por tanto, en este trabajo de investigación, la recogida de muestras de lengua se llevará a cabo por tres *observadoras*²⁴ y una *investigadora de campo*, que serán en la mayoría de las ocasiones "participantes como observadoras ocultas"²⁵, y en algunas ocasiones se limitarán a ser *observadoras*, cuya labor es grabar en secreto las interacciones entre los miembros del grupo. Hemos querido hacer una distinción terminológica, porque tan sólo la *investigadora* será la encargada de proyectar, coordinar, analizar, transcribir²⁶ e interpretar el conjunto del estudio, además de recoger muestras de lengua.

3.5.2.1. Elección y formación de las observadoras

Parece que el acto de habla del cumplido es más frecuente entre mujeres²⁷ que entre hombres. Por ello, hemos considerado que las observadoras debían de ser de

²⁴ Moreno Fernández (1990:72) utiliza la denominación de *explorador*. Milroy (1987) habla de *fieldworker* en *Observing and Analysing Natural Language*.

²⁵ Según la tipología establecida por Maurice Seignny (1981): participante, participante como observador oculto, observador como participante y observador (Moreno Fernández, 1990:75).

²⁶ La investigadora de este proyecto de investigación realizó las transcripciones de las conversaciones en español y en árabe. Asimismo, también redactó el contenido de las interacciones comunicativas en caracteres árabes. Las observadoras libanesas no podían efectuar esta tarea al no tener una formación filológica y desconocer el sistema de transcripción.

²⁷ En lo referente a los cumplidos, el género es un factor influyente en varias comunidades de habla (Holmes 1986, 1988, 1995; Herbert 1989, 1990). Las mujeres reciben más cumplidos sobre la apariencia física que los varones (Wolfson, 1983) y realizan mayor cantidad de cumplidos, acentuando el contenido afectivo (Holmes, 1995). Estas diferencias se pueden deber a la diversa interpretación de los cumplidos entre hombres y mujeres. Asimismo, en cuanto a las respuestas a cumplidos también se aprecian diferencias. Holmes (1988) señala

sexo femenino. Si se eligiera a un hombre, posiblemente los cumplidos que realice a los miembros de la familia no resultarían naturales, y, además, el límite entre cumplidos y piropos²⁸ podría resultar difuso cuando éste se dirige a mujeres con las que mantiene una relación de amistad.

Asimismo, optamos por seleccionar dos observadoras de edades diferentes para que pudieran acceder a los diversos grupos generacionales con la mayor naturalidad posible.

La primera toma de contacto con las observadoras de la red social libanesa y española fue la entrevista exploratoria. Esta entrevista no sólo resultó muy útil para tratar algunos aspectos del uso de los cumplidos en árabe y en español peninsular, sino que también sirvió a las observadoras como reflexión introductoria acerca de la temática de nuestra investigación.

A las observadoras libanesas y a la española se les dieron instrucciones precisas para la recogida de datos: cómo realizar las grabaciones secretas, la temática a tratar, los individuos que iban a participar, los lugares y las situaciones comunicativas en las que se llevarían a cabo. Se les pidió que acudieran siempre a las reuniones familiares con una grabadora sin que ningún miembro del grupo fuera consciente de la presencia de la misma. Las primeras grabaciones secretas se realizaron bajo nuestra supervisión para asegurarnos de que las instrucciones se seguían adecuadamente. Una vez comprobamos que las observadoras estaban perfectamente capacitadas para realizar su labor, se les asignó la realización de las grabaciones en nuestra ausencia, enviándonoslas puntualmente para su análisis. La observadora de la red social española trabajó de manera coordinada con la investigadora de este proyecto en su labor de recogida de datos.

Cuando se consideraron concluidas las grabaciones secretas, las observadoras comunicaron a los informantes que habían sido grabados. Tras haber escuchado sus grabaciones, todos dieron el consentimiento para la publicación de los datos, respetando así el "principio del consentimiento informado".

que los hombres utilizan más respuestas evasivas a un cumplido que las mujeres, lo que sugiere que les provoca mayor ansiedad reconocer y responder a un cumplido. Por tanto, la investigación señala que el género es una variable importante en el uso de cumplidos y respuestas a cumplidos (Rose y Kwai-fong, 2001:133-134).

²⁸ Recordemos que los cumplidos que se analizan en este trabajo de investigación se intercambian entre familiares o amigos muy cercanos. Por tanto, no se consideran los cumplidos que se producen en una relación amorosa.

Situaciones comunicativas

En la medida de lo posible se crearon situaciones comunicativas paralelas en ambas redes sociales. Asimismo, se intentó que los informantes mantuvieran el mismo vínculo de parentesco o amistad.

A título de ejemplo adjuntamos la transcripción²⁹ de estas dos grabaciones que comparten la temática del cumplido (pelo y ropa) y la relación entre las informantes: abuela e hija (en libanés) y abuela, hija y nieta (en español).

CUMPLIDOS SOBRE ASPECTO FÍSICO	
Español.	Árabe. Aspecto físico: B+M+N
<p>1+3+10+12³⁰</p> <p>1. Son los pendientes</p> <p>2. ¿Qué te has hecho?</p> <p>3. ¡Nada!/ me corté el pelo hace ocho días o así.</p> <p>1.Pues te quedó bien/</p> <p>3. ¿Me lo dejaron bien?</p> <p>1.Sí:</p> <p>3. ¿Seguro?</p> <p>1.Que sí/ que está muy bien/</p> <p>3. Yo que me parece que me lo cortaron mucho/</p> <p>2.No/ está bien/</p> <p>3. ¿Me lo han dejado bien?</p> <p>1.Sí:/ sí sí sí/</p> <p>3. Pues no me lo cortó la profe/</p> <p>1.(M:)</p> <p>3. Una de las que están ahí en esta escuela/</p> <p>1.Sí/ ¿vas a la escuela siempre a <u>cortarte el pelo</u>?</p> <p>3. Sí <u>voy allí</u></p> <p>1.No <u>vas</u> nunca a otro sitio/ <u>siempre ahí</u>/</p> <p>3. No/no/ <u>ya</u> voy ahí/</p> <p>1.Pues te lo hacen bien/</p>	<p>1 الله يخليلي بيك شو هل أ زرق ريتو ما يبلى ولا بنت أربعة عشر</p> <p>وقصة شعرك ريتو ما يبلى اي علماً امتين قصيت شعرك؟</p> <p>2 . من جمعة</p> <p>1. يا ريتو نعيماً يا ماما ولونهم كثير ضابط يسلملي هلعيون الزرق</p> <p>1. Alla yjal+++ yeke/ *u hal'azra'/ reitu ma yeblà/ wa-la bint arb'a t'a*/ wa a●et *a`rik/ reitu ma yeblà/ ● `alman emt+n a●●iti *a`rik?</p> <p>2. <u>min Dum`a</u></p> <p>1. <u>y@ reitu na`iman y@ m@m@/ wa l*(h)on kt+r zabet/ yeslamli hal `ay^ n e-zur`</u></p> <p>1. ¡Que Dios te guarde! ¡Qué color azul tan bonito llevas hoy! Pareces una chica de catorce años, ¡qué corte de pelo! Espero que siempre siga así de bonito. Dime, ¿cuándo te lo has cortado?</p> <p>2. Hace una semana.</p> <p>1. ¡Que lo disfrutes³¹! Mamá el color es precioso, ¡que Dios bendiga esos ojos azules!</p>

²⁹ Para realizar las transcripciones se utilizan las normas del PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América). Las superposiciones de habla se indican con el subrayado y las pausas en la conversación con el siguiente signo:

- / pausa breve
- // pausa media
- /// pausa larga

³⁰ Estas grabaciones están recogidas y ordenadas en el corpus "la secuencia del cumplido y respuesta al cumplido en dialecto libanés y español peninsular". Los informantes españoles están clasificados por números y los libaneses por las letras del alfabeto. Asimismo, el corpus incluye los datos identificadores de cada grabación (lugar de realización, fecha, duración, situación comunicativa, tipo de conversación registrada) y las fichas personales de los informantes que participan (sexo, edad, lugar de nacimiento, lugares donde ha vivido, lugar de residencia, nivel de instrucción, profesión, idiomas...)

³¹ Traducción de *na`iman*. Esta expresión se utiliza en árabe para 'felicitar' a quien acaba de ducharse o cortarse el pelo.

<p>3.Y bueno:/ y me pareció que me cortaba mucho siempre digo corta poco/ (risas=todos)</p> <p>3. Me pareció que me habían cortado mucho/</p>	
---	--

Tabla 4. Ejemplos de grabaciones paralelas de cumplidos sobre aspecto físico en libanés y en español.

3.5.3. La entrevista dirigida

Se realizaron nueve entrevistas dirigidas para completar el corpus de lengua en español peninsular y contrastar si las respuestas obtenidas coincidían con las recogidas en las grabaciones secretas. El objetivo era comprobar la validez³² de este instrumento en relación con las muestras reales de lengua.

3.6. Procedimiento

El corpus del trabajo de investigación se compone de un total de 138³³ secuencias de respuesta al cumplido en español peninsular y en dialecto libanés.

El corpus libanés recoge 56 grabaciones secretas y una entrevista exploratoria de la que se extrajeron 8 cumplidos/secuencias de respuestas a cumplidos mediante juegos de rol. En total, 68³⁴ secuencias de respuestas a cumplidos: 24³⁵ sobre aspecto físico, 30³⁶ sobre pertenencias y 14³⁷ sobre habilidades.

El corpus español está constituido por 55 grabaciones secretas, 7 entrevistas dirigidas y una entrevista exploratoria. Se obtuvieron 70³⁸ secuencias de respuesta al cumplido: 20³⁹ sobre aspecto físico, 33⁴⁰ acerca de las pertenencias y 17⁴¹ sobre habilidades.

³² En el corpus español, se pudo apreciar que los resultados del análisis de las entrevistas dirigidas distaron en ocasiones de lo obtenido en las grabaciones secretas, sobre todo, en el caso de las respuestas a cumplidos sobre el aspecto físico, en las que había una marcada tendencia a agradecer, hecho que no ocurría en las grabaciones secretas y que nos llevó a suprimirlas del análisis para no desvirtuar los resultados. Véase apartado 5.3.3.

³³ Estas 138 secuencias están formadas por 334 respuestas a cumplidos.

³⁴ En estas 68 secuencias se recogen 144 respuestas al cumplido.

³⁵ En estas 24 secuencias se recogen 55 respuestas al cumplido.

³⁶ En estas 30 grabaciones se obtienen 65 respuestas al cumplido.

³⁷ Estas 14 grabaciones están formadas por 24 respuestas al cumplido.

³⁸ Las 70 secuencias recogen 190 respuestas al cumplido.

³⁹ En estas 20 grabaciones se recogen 72 respuestas al cumplido.

⁴⁰ Se recogen 79 respuestas al cumplido.

⁴¹ Se recogen 39 respuestas al cumplido.

Para la realización de las grabaciones secretas se utilizó una grabadora tradicional⁴², dos grabadoras digitales⁴³ y la grabadora de un teléfono móvil⁴⁴.

4. Análisis cualitativo del corpus y clasificación de respuestas a cumplidos

Una vez realizada la revisión de la literatura de las diversas clasificaciones de respuestas a cumplidos: Pomerantz (1978), Holmes (1988), Herbert (1986, 1989), Chen (1993), Nelson y otros (1996), Farghal y Al-Khatib (2001), Farghal y Haggan (2006) y Choi (2008), y tras el análisis cualitativo del corpus, se elaboró un sistema propio de clasificación adaptado al dialecto libanés y al español peninsular. Se ha de señalar que no se ha encontrado una clasificación previa específica para las respuestas a cumplidos en el español peninsular⁴⁵.

Se presenta a continuación, nuestra clasificación de las respuestas a cumplidos compuesta por tres macrofunciones: aceptar, mitigar y rechazar. Cada una de ellas comprende varias funciones que incluyen diversos recursos lingüísticos. Dado que el espacio de un artículo es limitado, no es posible explicar con detalle cada una de las funciones, se remite a Farghal y Al-Khatib (2001), Farghal y Haggan (2006) y Choi (2008), y se señalan las funciones y recursos que no han aparecido en trabajos previos de investigación.

Clasificación de las respuestas simples:

MACROFUNCIONES	FUNCIONES	RECURSOS LINGÜÍSTICOS
ACEPTAR	Agradecer	
	Reafirmar el agradecimiento	Utilizar muletillas
	Expresar alegría	
	Aceptar el cumplido con un tono irónico ⁴⁶	
	Devolver el cumplido	-Emplear una expresión formulaica -Emplear un superlativo ⁴⁷ - Otros
	Ofrecer el objeto elogiado	-Utilizar una expresión formulaica - Otros

⁴² El modelo de la grabadora es Sony VOR.

⁴³ Los modelos de grabadoras digitales fueron OLYMPUS WS-321M y SUNSTECH ICR450.

⁴⁴ El modelo del teléfono móvil es Nokia E66.

⁴⁵ Siebold (2006), en su estudio contrastivo alemán-español, retoma la clasificación de Chen (1993); Lorenzo-Dus (2001), en su análisis español-inglés británico emplea la de Herbert (1989); y Choi (2008), parte del modelo de Holmes (1988), de Chiang y Pochtrager (1993), revisa los modelos de Chen (1993), Lee (1996) y Farghal y Al-Khatib (2001) e incluye tres categorías propias que denomina "Opción 2".

⁴⁶ Esta función la hemos introducido nosotros al haber encontrado varios ejemplos en el corpus español y alguno en el libanés.

⁴⁷ Este recurso creado por nosotros, es característico del árabe y hace referencia a expresiones del tipo 'ayunik el-a□lâ `tus ojos son los más bonitos'.

	Ofrecerse a comprar el objeto elogiado ⁴⁸	
	Ofrecerse a cocinar más platos ⁴⁹	
	Recomendar o dar consejos	
	Expresar buenos deseos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar una oración desiderativa - Utilizar una oración desiderativa (formada por una expresión formulaica o por una expresión con referencias religiosas)⁵⁰ - Utilizar una partícula desiderativa (<i>in *a alla</i> 'ojalá, si Dios quiere')
	Dar explicaciones e información adicional	
	Confirmar	
	Preguntar a alguno de los presentes que confirmen la explicación al cumplido ⁵¹	
	Exponer la opinión positiva de otra persona sobre el cumplido o el objeto alabado ⁵²	
	Expresar afecto	Utilizar un vocativo de afecto ⁵³
MITIGAR	Expresar incredulidad	
	Expresar duda	
	Preguntar para que se reafirme el cumplido	<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar muletillas - Otros
	Exponer la opinión negativa de otra persona sobre el cumplido o el objeto alabado ⁵⁴	
	Quitar valor a lo elogiado	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar la ironía para restar valor⁵⁵ -Otros
	Quitar importancia o rebajarse	
	Emplear una estrategia de desvío	- Hacer bromas
	Comprometerse	
	Expresar vergüenza	
RECHAZAR	Negar el cumplido	

Tabla 5. Clasificación de las respuestas simples a cumplidos en libanés y en español.

⁴⁸ Esta función se encuentra tan solo en el corpus libanés.

⁴⁹ Función creada por nosotros para el análisis del corpus libanés.

⁵⁰ El recurso "utilizar una expresión con referencias religiosas" no está recogido en los artículos de investigación del árabe. Sin embargo, hemos considerado necesario introducirlo ya que aparece en el corpus libanés en grabaciones cuyos informantes son hombres o mujeres mayores de 60 años.

⁵¹ Hemos creado esta función al haber encontrado varios ejemplos en el corpus español

⁵² Hemos introducido esta función que se encuentra tan solo en el corpus español.

⁵³ Este recurso no está incluido en ningún artículo de investigación del árabe, pero, según las muestras de lengua obtenidas en el corpus libanés, hemos considerado necesario introducirlo.

⁵⁴ Hemos creado esta función al haber encontrado varios ejemplos en el corpus español.

⁵⁵ Recurso creado para el corpus español.

Clasificación de las respuestas compuestas:

Las respuestas compuestas están formadas por varias respuestas simples. Hay múltiples combinaciones. Citamos a modo de ejemplo:

- Expresar duda+dar una explicación
- Dar una explicación+quitar valor a lo elogiado (frecuente en el corpus español)
- Quitar valor a lo elogiado+ dar una explicación+preguntar para que se reafirme el cumplido
- Preguntar para que se reafirme el cumplido+dar una explicación (frecuente en el corpus español)
- Agradecer+devolver el cumplido (frecuente en el corpus libanés)
- Agradecer+expresar buenos deseos (utilizar una oración desiderativa)
- Devolver el cumplido+agradecer+ofrecer el objeto elogiado (combinación exclusiva del corpus libanés)

5. Discusión

5. 1. Resultados obtenidos en la primera pregunta de investigación

La mayoría de las respuestas a cumplidos de los hablantes de español peninsular y de dialecto libanés se engloban dentro de la macrofunción "aceptar". En el corpus libanés, esta representa un porcentaje del 78% frente al 69% del español, según se demuestra en los siguientes gráficos:

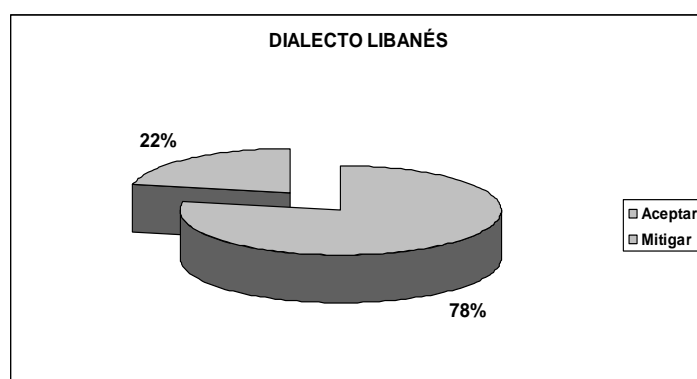


Gráfico1. Porcentaje de respuestas según las macrofunciones "aceptar" y "mitigar" en el corpus libanés.

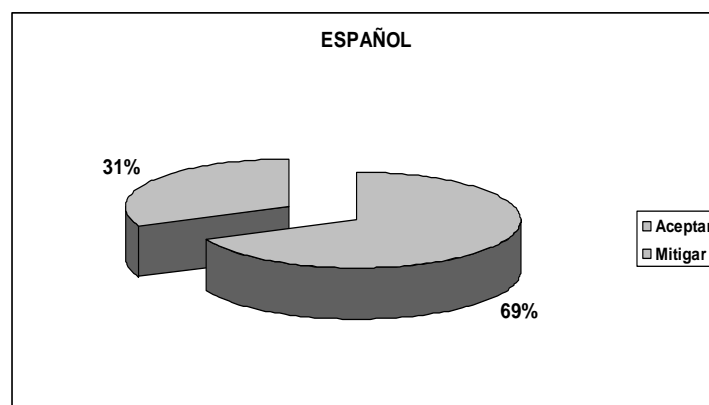


Gráfico2. Porcentaje de respuestas según las macrofunciones "aceptar" y "mitigar" en el corpus español.

Las respuestas a cumplidos en el corpus libanés se caracterizan por el uso de expresiones formulaicas. Asimismo, incluyen recursos propios y específicos como "utilizar una oración desiderativa (formada por una expresión formulaica o por una expresión con referencias religiosas)".

En el corpus español, la función más frecuente es "dar una explicación o información adicional" dentro de la macrofunción "aceptar". También se incluyen funciones propias como "mencionar la opinión (positiva o negativa) de otra persona sobre el cumplido u objeto alabado".

En nuestro estudio, a diferencia de los trabajos de investigación anteriores, se consideró conveniente presentar los resultados según la temática del cumplido.

En cuanto a los cumplidos sobre el aspecto físico, se "aceptan" en el 67% de las respuestas del corpus libanés y en el 60% en el español, y se "mitigan" en el 33% del corpus libanés y en el 40% del español.

La diferencia de porcentajes es más significativa en los cumplidos sobre pertenencias y habilidades. En los primeros, el 87% corresponde a la macrofunción "aceptar" en el corpus libanés, frente al 76% en el español, y el 13% corresponde a "mitigar" en el corpus libanés frente al 24% en el español.

En los cumplidos sobre habilidades, se "aceptan" en el 79% de las respuestas del corpus libanés frente al 53% del español, y se "mitigan" en el 21% del corpus libanés frente al 47% del español.

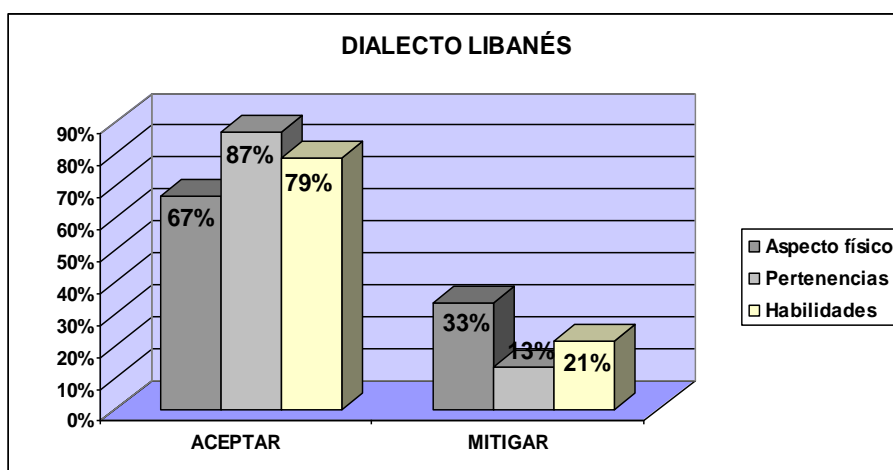


Gráfico 3. Porcentaje de respuestas según las macrofunciones "aceptar" y "mitigar" atendiendo a la temática del cumplido en el corpus libanés.

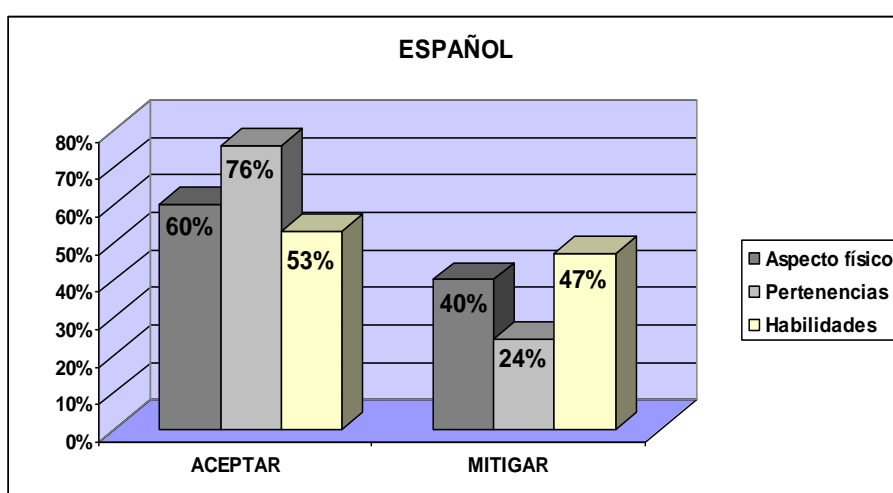


Gráfico 4. Porcentaje de respuestas según las macrofunciones "aceptar" y "mitigar" atendiendo a la temática del cumplido en el corpus español.

5.2. Resultados obtenidos en la segunda pregunta de investigación

La variable "sexo" ha influido de manera importante en ambos corpus, y la variable "edad", tan solo en el corpus libanés.

Las respuestas de los hombres son muy escuetas, frente a las detalladas explicaciones de las mujeres españolas o a las respuestas formulaicas de las libanesas. Ilustramos este hecho con los siguientes ejemplos:

LIBANÉS	
Hombres de 20 a 35 años	Mujeres de 20 a 35 años
Árabe. Pertenencias: B+C 1. شو هالحلو؟ Merci 2 1. *u hal +elu?	1. شو هالحلو 2. حبيبي شو هالحلو عن جد ثيابك كثير حلوين اليوم

<p>2. Merci</p> <p>1. ¡Qué guapo estás!</p> <p>2. Gracias.</p>	<p style="text-align: right;">إسم الله 2. حبيبتى عيونك الأحلى</p> <p>1 šʕ hal+elʕ 2. †abibtí</p> <p>1. šʕ hal+elʕ 'an ʔadd/ šʕ hal+elʕ/ tiyabik kt†r †elu†n al-y*m/ smalla 2. †abibtí/ʔayunik el-a†là</p> <p>1. ¡Qué guapa estás!</p> <p>2. Cariño.</p> <p>1. ¡Qué guapa estás! De verdad, ¡qué guapa estás! La ropa que llevas hoy es muy bonita, que Dios te proteja.</p> <p>2 Cariño, tus ojos son todavía más bonitos.</p>
--	--

Tabla 6. Influencia de la variable "sexo" en el corpus libanés.

ESPAÑOL	
Hombres de 20 a 35 años	Mujeres de 20 a 35 años
<p>Español. Entrevista. Aspecto físico: 15</p> <p>1. ¡Qué guapo estás!</p> <p>2. ¡Ay bueno muchas gracias!</p>	<p>Español. Aspecto físico: 1+3</p> <p>1. Elvira te ha quedado el pelo fenomenal/ ¿qué te has hecho?</p> <p>2. Es un secador que es iónico entonces no sé que hacen exactamente los iones que te los echas en el pelo y brilla más y no se te quema</p>

Tabla 7. Influencia de la variable "sexo" en el corpus español.

En libanés, la edad se relaciona con la distancia social. Todos los grupos generacionales se dirigen con fórmulas de respeto a familiares ancianos o a la familia política.

Recogemos un ejemplo paralelo en el que se elogia la cocina de la abuela. Nótese en libanés el uso de una expresión formulaica de respeto, y sin embargo, la naturalidad de trato que se aprecia en el corpus español.

LIBANÉS	ESPAÑOL
<p>Árabe. Entrevista. Habilidades: C</p> <p>يعطيك العافية تسلموا ايديك Ya'a*iki el-'afia /teslamu †deiki Que Dios te dé salud y bendiga tus manos</p>	<p>Español. Habilidades: 1+3+12</p> <p>1. Pues es que mamá haces los caldos más ricos del mundo/ ¿Cómo es que tienes esa habilidad?/ <u>A mí no me salen tan ricos</u></p> <p>2. <u>Pero ¿quién dice eso?</u></p> <p>3. <u>¡Lo decimos todos!</u></p>

Tabla 8. Influencia de la variable independiente "edad" en el corpus libanés y español.

5.3 Posible influencia de la metodología empleada en el análisis de los resultados

En la investigación se compararon los resultados de nuestro estudio con los de investigaciones precedentes⁵⁶. Se observaron diferencias que pensamos que probablemente se debieran a dos motivos principales: la creación de una clasificación propia y específica para este estudio y las diversas metodologías empleadas⁵⁷.

Los estudios contrastivos de cumplidos que utilizan el método etnográfico son escasos, ya que requieren mucho tiempo y esfuerzo.

Parece, por tanto, que esta investigación es la primera de este tipo en la que se utilizaron grabaciones secretas para el análisis comparativo de cumplidos. El estudio de redes sociales nos facilitó acceder con facilidad a los informantes e introducir grupos generacionales que no habían sido analizados en otros trabajos contrastivos precedentes. La creación de situaciones comunicativas paralelas, en las que participaban informantes que tenían el mismo vínculo de parentesco o amistad y en las que la temática del cumplido era la misma, nos permitió realizar un análisis comparado español peninsular-dialecto libanés.

Consideramos que al ser esta investigación el primer estudio comparado de cumplidos de español peninsular-dialecto libanés, era esencial que el instrumento de recogida de datos nos permitiera recopilar muestras de lengua reales. Por ello, empleamos la observación participante cuyas ventajas y limitaciones exponemos en los apartados siguientes.

5.3.1. Ventajas de la observación participante

La observación participante puede ser el método idóneo para conseguir muestras reales de lengua.

La técnica de participante-observador se utiliza con el fin de poder hacer grabaciones de interacciones lingüísticas en situaciones que se crean espontáneamente, donde la conversación fluye de manera natural y el habla refleja esta naturalidad y espontaneidad (Silva-Corvalán, 2001:54).

La observación participativa nos proporciona numerosos datos que pueden explicar el porqué de determinadas conductas sociales o lingüísticas, ayudándonos a

⁵⁶ No es objeto de este artículo de investigación exponer las diferencias de los resultados de nuestro estudio con trabajos previos de investigación.

⁵⁷ En los trabajos de investigación precedentes en árabe y en español se utilizaron DCTs, juegos de rol, toma de notas y entrevistas.

comprender los hechos sociolingüísticos en su contexto inmediato (Moreno Fernández, 1990:92).

The very high quality of the data in terms of capacity to provide a good sample of everyday language is of course the major advantage of a participant observation method (Milroy, 1987:78).

Al realizar grabaciones secretas y al desconocer los informantes que están siendo grabados, hemos conseguido muestras reales de lengua en las que se recogen las respuestas a cumplidos.

Ideally, in order to obtain data which are truly representative of this naturalistic use of language, the subject should be unaware that data are being recorded at all (Seliger y Shohamy, 1989: 35).

De gran valor son las grabaciones secretas de conversaciones en las que los cumplidos y las respuestas a cumplidos fluyen de manera natural sin la intervención de las *observadoras*, consiguiendo así registrar el habla espontánea. Especialmente interesantes son varias grabaciones en dialecto libanés, que destacan por su gran riqueza fraseológica y por haber recogido el fenómeno de *code-switching*, muy frecuente en el habla de los jóvenes libaneses. Estas grabaciones constituyen, sin duda, un buen material para los estudios de dialectología árabe.

5.3.2. Limitaciones de la observación participante

Según Choi (2008:62), emplear la observación etnográfica como método de investigación y trabajar con los datos adquiridos de las conversaciones producidas de manera natural, hace posible optimizar los resultados. Sin embargo, la autora cita algunos inconvenientes. El primero, el investigador se enfrenta a lo que Labov (1972:209) denomina la "paradoja del observador", pues "aunque el propósito del sociolingüista es descubrir las reglas que definen el habla de los individuos cuando éstos no están siendo observados sistemáticamente, la única forma de obtener datos lingüísticos necesarios es a través de la observación sistemática" (Silva-Corvalán, 2001:52).

Sin embargo, en este trabajo, hemos minimizado la paradoja del observador al realizar grabaciones secretas y por tanto, ignorar los informantes que estaban siendo observados. A pesar de esto, somos conscientes de que el método etnográfico presenta algunas limitaciones:

- Con las grabaciones secretas resulta muy complicado recopilar muestras amplias, por lo que posiblemente sea difícil conseguir una representatividad estadística. Asimismo, se requiere que los investigadores dispongan de una enorme cantidad de tiempo. En nuestro estudio las grabaciones se desarrollaron durante un periodo de 1 año y dos meses, y previamente se habían realizado observaciones en el Líbano durante otros 6 meses.
- Al ocultar la grabadora, la calidad de las grabaciones no es, en ocasiones, muy buena. Esto, aunque dificultó la transcripción, no supuso un impedimento, al no ser este proyecto de investigación un estudio fonético o de variación morfológica, que requieren una calidad óptima de grabación.

Milroy y Gordon (2003) señalan que posiblemente la manera idónea de recogida de datos sea combinar varios procedimientos (el cuestionario, la entrevista y la observación participativa).

En el siguiente apartado se compararán los resultados obtenidos en las grabaciones secretas con la entrevista exploratoria y las entrevistas dirigidas.

5.3.3. Grabaciones secretas y entrevistas realizadas en este estudio

Se completó el corpus de grabaciones secretas con entrevistas dirigidas realizadas en español peninsular y con los juegos de rol extraídos de la entrevista exploratoria en libanés.

Los resultados de las entrevistas dirigidas realizadas en español no coincidieron plenamente con lo obtenido en el corpus constituido con grabaciones secretas. Así, en las respuestas a cumplidos sobre aspecto físico, la función "agradecer" aparece tan solo en las entrevistas y en los juegos de rol de la entrevista exploratoria, pero en ningún caso en las grabaciones secretas, lo que nos hace pensar que posiblemente en la vida real no se agradezca el cumplido. Por ello, en el análisis suprimimos todos los cumplidos sobre el aspecto físico recogidos en las entrevistas. Este resultado puede demostrar la necesidad de realizar un estudio con grabaciones secretas para acercarnos, en la medida de lo posible, al uso real de los cumplidos.

Sin embargo, las respuestas a cumplidos obtenidas en la entrevista exploratoria en libanés mediante juegos de rol, coincidieron con las respuestas recopiladas en el corpus. Esto podría deberse al carácter formulaico del libanés, pues las respuestas a los cumplidos son en cierta manera 'fijas', ya están 'predeterminadas'. Por ello, las

entrevistas o incluso los juegos de rol pueden ser un buen sistema de recogida de datos en los dialectos árabes.

En la siguiente tabla se recogen dos entrevistas y dos grabaciones secretas realizadas a las mismas informantes⁵⁸. Nótese la diferencia en la duración de la intervención y como no se agradece el cumplido en ningún momento.

Entrevistas dirigidas	Grabaciones secretas
<p>Español. Entrevista: 7</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Qué pelo tan bonito tienes! 2. Muchas gracias/ a mí el tuyo también me gusta/ <p>Español. Entrevista: 8</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oye Cristina te veo muy guapa/ te has hecho algo en el pelo/ no sé/ <u>te veo</u>: 2. <u>Pues</u> muchas gracias/ 	<p>Español. Aspecto físico: 1+8</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. y el pelo que tienes ¡precioso!/ 2. Pues lo tenía larguísimo/ pero por aquí (se señala por la cintura) 1. ¿Por ahí:? 2. Y me lo corté/ 1. ¿Pero por ahí has llegado a tener el pelo? 2. Sí/ sí/ que te diga Pache/ ¡Mamá:!! ¿A que tenía el pelo larguísimo? (llama a su madre que está en el salón con la familia) 1. No te oye (risas=1) 2. Bueno/ mi madre dice que no/ porque dice que lo sigo teniendo largo 1. Sí/ es que tiene el pelo muy bonito/ (se lo dice a su hermana y a su cuñada) 2. A mí madre no le gusta nada/ 1. Tiene el pelo precioso/ ¿Por qué no te gusta? 2. Porque a mi madre le gusta el pelo corto/ 1. ¿Le gusta corto?/ Di que tienes <u>un pelo precioso</u> 2. <u>A mí me gusta</u> o corto o largo/ pero como lo tengo yo ahora mismo/ no/ así que me lo voy a dejar otra vez largo/ y luego me lo corto mucho/ 1. Bueno/ lo tienes muy bonito porque no lo tienes tieso/ lo tienes ondulado/ muy <u>bonito</u> 2. <u>Me lo corté</u>:/ eso/ por aquí/ y me corté un poco de flequillo/ pero/ bueno/ nada/ y entonces el otro día/ el viernes/ quería cortármelo porque lo tenía recto/ no me habían hecho capa ni nada 1. Sí 2. Y me lo fui a cortar y me corté esto/ que no me gusta mucho/ 1. No/ pero está muy bien 2. Que lo tengo ahí como: 1. Porque te hace capas 2. Y pero/ bueno/ y ya voy a dejar que me crezca hasta:/ así que nada (....) <p>Español. Aspecto físico: 1+2+7+8</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¡<u>Qué están guapísimas!</u> 2. Oye <u>pero vosotras si que tenéis el pelo bien</u> 1. ¡Tienen un pelazo! 3. Pues nos <u>los hemos cortado hace poco ¿e:?</u>

⁵⁸ Al ser las mismas participantes era importante que las grabaciones secretas se llevaran a cabo antes de las entrevistas dirigidas. Así, Español.Aspecto físico:1+8 se realizó el 22 de noviembre de 2009, Español.Aspecto físico: 1+2+7+8 se efectuó el 31 de diciembre de 2009 y las entrevistas dirigidas se realizaron el 5 de enero de 2010.

	<p>4. <u>Nos los hemos cortado mucho</u> 3. Porque antes lo teníamos por aquí (se señala la cintura) sin exagerarte (...)</p>
--	---

Tabla 9. Contraste entre las grabaciones secretas y las entrevistas dirigidas en español.

En la siguiente tabla se muestra como las respuestas formulaicas se utilizan tanto en los juegos de rol como en las grabaciones secretas.

Juegos de rol desarrollados durante la entrevista exploratoria	Grabaciones secretas
<p>Árabe. Entrevista. Aspecto físico: A1</p> <p>1 شعراتك حلوين 2 عيونك الحلوين انت شعراتك الحلوين</p> <p>1. *a`ratik +elu+n 2. `ayunik el-+elu+n/ enti *a`ratik el-+elu+n</p> <p>1. ¡Qué peinado tan bonito! 2. Son tus ojos los que son bonitos, tu peinado es el que es bonito.</p> <p>Árabe. Entrevista. Pertenencias: A</p> <p>1 خاتمك كثير حلو 2 تسلمي مقدم</p> <p>1. Jatmik kt+r +elu 2. Teslame/ mu`addam/</p> <p>1. Tu anillo es muy bonito 2. Gracias, es tuyo.</p>	<p>Árabe. Aspecto físico: F+G</p> <p>1 شعراتك حلوين 2 . شكراً شعراتك إنت الحلوين 1 عيونك الحلوين 2 . شكراً عيونك الأهل</p> <p>1- ša`ratik +elu+n 2- Šukran/ ša`ratik enti/ el-+elu+n 1- `Ayunik el-+elu +n 2- Šukran/ `ayunik el-a+là</p> <p>1 ¡Qué peinado tan bonito! 2- Gracias, es tu peinado el que es bonito. 1- Tus ojos son los que son bonitos. 2. Gracias, tus ojos son todavía más bonitos.</p> <p>Árabe. Pertenencias: A+P 1</p> <p>1 بي هاي 2 أهلين كيفك 1 شو هالحلو هيدا؟ 2 إنت الحلوة thank you مقدمين مقدمين 1 thank you حبيبتني</p> <p>1. y●! Hi! 2. A+l●n k+fik? (besos) 1. *u hal+elu haida? 2. enti el- +elue thank you/ mu`addam+n/ mu`addam+n 1. Thank you/ +abibti</p> <p>1. Hola. 2. Hola ¿qué tal? 1. ¡Estás muy guapa! 2. Tú eres la que está guapa, gracias. Son tuyos (haciendo referencia a la ropa y a los complementos que la informante 1 ha elogiado). 1. Gracias cariño.</p>

Tabla 10. Contraste entre los juegos de rol desarrollados en la entrevista exploratoria y las grabaciones secretas en libanés.

6. Conclusiones sobre la metodología empleada y los resultados obtenidos

La gran mayoría de los trabajos de investigación en el ámbito de la cortesía verbal se han centrado en el inglés. Por ello, realizar investigaciones con otras lenguas, en nuestro caso el español y el árabe, enriquece, sin duda alguna, el panorama investigador.

En este estudio se utilizó la metodología cualitativa para la observación, la recogida y el análisis de datos; y se realizó un breve análisis cuantitativo al extraer porcentajes y presentarlos en tablas y en gráficos comparativos. Estos datos numéricos han facilitado la comparación de resultados entre los trabajos previos de investigación y nuestro estudio.

La conclusión a la que llegamos tras haber utilizado la observación participante, es que puede ser éste el método idóneo para conseguir muestras reales de lengua. Dado que no se han encontrado datos empíricos previos que comparen o describan contrastivamente el dialecto libanés y el español peninsular, era primordial que el corpus del presente trabajo recogiera las respuestas a cumplidos, tal y como se producen en la vida real.

Sin embargo, hemos de reconocer las limitaciones de esta investigación en la que hemos empleado la observación participativa en el estudio de redes sociales. Los estudios de grabaciones secretas requieren mucho tiempo y esfuerzo, y no permiten recopilar grandes muestras de lengua. No obstante, para nosotros prima la calidad sobre la cantidad, y consideramos que estas muestras reflejan el habla real. Haber trabajado con redes sociales, nos facilitó el acceso a los integrantes de las mismas y nos permitió realizar grabaciones secretas paralelas (en temática del cumplido, situación comunicativa y vínculo entre los informantes) entre la red social libanesa y la española, además de incluir a individuos de diversos grupos generacionales, apenas analizados en estudios previos.

Algunos investigadores, como Villena Ponsoda (2003, 2005) o Marshall (2004) han resaltado el valor de las redes sociales (Moreno Fernández, 2005:301). Sin embargo, estas también conllevan algunas limitaciones, al no ofrecer la imagen de conjunto de una comunidad, sino la imagen de algunos de los grupos que la componen.

En cuanto a los resultados obtenidos en nuestro trabajo y en estudios previos, la mayoría de las respuestas a cumplidos tanto en español peninsular, como en dialecto libanés se engloban dentro de la macrofunción "aceptar", al igual que ocurre en los trabajos de investigación precedentes.

Sin embargo, se produjeron diferencias en los resultados, que pudieron haberse debido a la creación de una clasificación específica de respuestas a cumplidos para este estudio, y a la metodología empleada.

Asimismo, a diferencia de otros trabajos de investigación, presentamos en este estudio los resultados y los porcentajes según la temática del cumplido. Consideramos que este análisis detallado permite realizar una comparación más precisa entre lenguas.

7. Futuras investigaciones y conclusiones finales

La presente investigación es un estudio previo para realizar un segundo trabajo de análisis de las producciones lingüísticas en el acto de habla del cumplido en aprendientes arabófonos de español.

En este futuro estudio, se analizará si se producen transferencias pragmáticas, como ocurrió en el trabajo de Farghal y Haggan (2006) con estudiantes bilingües kuwaitíes⁵⁹. Posiblemente, al igual que se observó en esta investigación, los estudiantes libaneses podrían presentar una cierta tendencia a realizar traducciones literales al castellano de las numerosas expresiones institucionalizadas religiosas y de las expresiones formulaicas no existentes en nuestra lengua. Así, un libanés no encontrará equivalencia posible en español a la frecuente expresión *naiman*⁶⁰ que se utiliza en árabe para 'felicitar' a quien acaba de ducharse o cortarse el pelo.

A una mujer joven libanesa, le resultará difícil aprender que en español, cuando se recibe un cumplido sobre pertenencias (en concreto la ropa), se deben dar largas y prolijas explicaciones (lugar de compra del objeto elogiado, características de la tienda, cuándo y con qué ocasión se compró), e incluso quitar valor a lo elogiado. Parece que un hablante nativo de español esperaría estas respuestas, y se vería muy sorprendido si, al realizar un cumplido, le contestaran *gracias, es tuyo*⁶¹.

Asimismo, el corpus aquí recogido puede ser utilizado como punto de partida para otro tipo de estudios. El corpus libanés se podría emplear para investigaciones en el ámbito de la dialectología árabe, en particular, sobre el fenómeno del *code-switching* en el dialecto libanés. También sería interesante, realizar un estudio

⁵⁹ En el estudio de Farghal y Haggan (2006), se aprecian transferencias, al realizar los estudiantes traducciones literales del árabe que carecen de sentido en inglés.

⁶⁰ Esta expresión la hemos traducido en el corpus de grabaciones secretas como 'que lo disfrutes'.

⁶¹ En las grabaciones secretas en libanés fue frecuente responder a un cumplido sobre pertenencias utilizando *mu'addam* 'es tuyo'.

comparado sobre el acto de habla del cumplido entre diversos dialectos árabes en los que se analicen las variaciones en la realización y en las respuestas a cumplidos.

El corpus español podría utilizarse en investigaciones sociolingüísticas de análisis de variación lingüística y en estudios comparados de cumplidos entre diversas variedades del español peninsular o hispanoamericano.

Como conclusión final al presente trabajo, subrayamos la necesidad de investigar en otros idiomas distintos al inglés y de abrir horizontes a nuevos modelos de cortesía verbal. Estas investigaciones enriquecerían el panorama investigador y ayudarían en la elaboración de métodos y materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Trabajos como el presente, pretenden ofrecer una visión de la cortesía no etnocentrista, sino universal, en la que tengan cabida los diversos modelos vigentes en las distintas lenguas y culturas.

Bibliografía

- Alcina Franch, J. (1994): *Aprender a investigar. Métodos de trabajo para la redacción de Tesis Doctorales (Humanidades y Ciencias Sociales)*, Madrid, Compañía Literaria.
- Austin, J. L. (1962): *How to do things with words*, Oxford/Nueva York, Oxford University Press. Edición en castellano (1971): *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- Baba, J (1997): *A study of interlanguage pragmatics: compliment responses by learners of Japanese and English as a second language*, Tesis Doctoral (PhD), University of Texas at Austin.
- Barnlund, D. y Araki, S. (1985): "International encounters: The management of compliments by Japanese and Americans", *Journal of Cross-cultural Psychology* 16 9- 26.
- Beebe, L.M., Cummings, M.C. (1996): "Natural speech act data versus written questionnaire data: how data collection method affects speech act performance" en Gass, S.M., Neu, J. (Eds.): *Speech Acts Across Cultures. Challenges to Communication in a Second Language*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 65-86.
- Blom, J.P. y Gumperz, J.J. (1972): "Social Meaning in Linguistic Structures: code switching in Norway" en Gumperz y Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics*, Nueva York, Holt, Rinehart and Wiston, pp.407-434.
- Blum-Kulka, S. y House, J. (1989): "Cross-cultural and situational variation in requesting behavior", en Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (eds.), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 123-154.
- Boretti, S. (2003): "Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía" en Bravo, D. (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Actas del Primer Coloquio del Programa de EDICE, Estocolmo, Universidad de Estocolmo, pp. 198-202.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel lingüística.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Byram, M. y Fleming, M. (1998): *Language learning in intercultural perspective*. Edición en castellano (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chen, R. (1993): "Responding to compliments: a contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers" *Journal of Pragmatics* 20, pp. 49-75.
- Chen, R. y Yang, D. (2010): Responding to compliments in Chinese: Has it changed? *Journal of Pragmatics*, 42 (7), pp. 1951-1963.
- Choi, H. J. (2008): *Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las culturas española y coreana*, Tesis Doctoral (PhD), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- Cordella, M., Large, H. y Pardo V. (1995): "Complimenting behavior in Australian English and Spanish speech", *Multilingua*, 14 (3), pp. 235-252.
- Daikuhara, M. (1986): "A study of compliments from a cross-cultural perspective: Japanese and English", *Working Papers in Educational Linguistics*, 2 (2), pp. 103-135.
- Del Olmo Pintado, M. (2004): "Aportaciones de la etnografía de la comunicación" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dirs). (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- Dogancay, S. (1989): "Your eye is sparkling: formulaic expressions and routines in Turkish", *WPEL*, 6 (2).
- Doohan, E.A. y Manusov, V. (2004): "The Communications of Compliments in Romantic Relationships: An Investigation of Relational Satisfaction and Sex Differences and Similarities in Compliment Behavior" en *Western Journal of Communication*, 68 (2), pp. 170-194.
- Farghal, M. y Al-Khatib, M. (2001): "Jordanian college students' responses to compliments: A pilot study", *Journal of Pragmatics* 33, pp. 1485-1502.
- Farghal, M y Haggan, M. (2006): "Compliment Behaviour in Bilingual Kuwaiti College Students", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (1), pp. 94-118.
- Farha, H. (1991): *Courtesy Expressions in Spoken Arabic*, Beirut.
- Fernández Amaya, L. (2004): "Las estrategias de cortesía en la secuencia de cierre de la conversación telefónica en inglés y español" en Garcés Conejos, P., Gómez Morón, R., Padilla Cruz, M. y Fernández Amaya, L., *Current trends in intercultural, cognitive and social pragmatics*, Sevilla, Research Group "Intercultural Pragmatic Studies", Universidad de Sevilla, pp. 255-265.
- Fukushima, N. J. (1990): *A study of Japanese communication: compliment-rejection production and second language instruction*, Tesis Doctoral (PhD), Department of Linguistics, University of Southern California.
- Gao, Y. y Ren, S. (2008): "The influence of Education. Background on Compliment Responses", *Asian Social Science*, 4 (2).
- Gajaseni, C. (1995): *A contrastive study of compliment responses in American English and Thai including the effect of gender and social status*, Tesis Doctoral (PhD), Department of Linguistics, University of Illinois.
- Golato, A. (2002): "German compliment responses", *Journal of Pragmatics*, 34, 5, pp. 547-571.
- Golato, A., (2003): "Studying compliment responses: a comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk" *Applied Linguistics* 24 (1), pp. 90-121.
- Gommans, L.J.P (2010): *Fare e ricevere complimenti: una ricerca comparativa tra Olanda e Italia*, memoria de Master, Universiteit Utrecht.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983): *Ethnography. Principles in practice*, Londres y Nueva York, Tavistock.
- Han, C. H. (1992). "A comparative study of compliment responses: Korean females in Korean interactions and in English interactions", *Working Papers in Educational Linguistics*, 8, 2, pp. 17-31.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal: Estudio Pragmalingüístico*. Madrid, Gredos.
- Herbert, R.K. (1986): "Say *thank you* – or something", *American Speech*, 61 (1).
- Herbert, R.K. (1989): "The ethnography of English compliments and compliment responses: a contrastive sketch" en Oleksy, W. (ed.), *Contrastive pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 3-35.
- Herbert, R. K. (1990): "Sex-Based Differences in Compliment Behavior", *Language in Society*, 19 (2), pp. 201-224.
- Herbert, R. K. (1991): "The sociology of compliment work: An ethnographical study of Polish and English compliments" *Multilingua* 10 (4), pp. 381-402.
- Herbert, R. K. (1997). "The sociology of compliment work in Polish and English" en Couplan, N. y Jaworski, A. (eds.): *Sociolinguistics: a reader and coursebook*, Londres, Macmillan, pp. 487-500.
- Holmes, J (1986): "Compliments and compliments responses in New Zealand English", *Anthropological Linguistics*, 28, pp. 485-508.
- Holmes, J. (1988): "Paying compliments: A sex-preferential positive politeness strategy", *Journal of Pragmatics* 12(3), pp.445-465.
- Holmes, J. (1995): *Women, men and politeness*, Londres/Nueva York, Longman.
- Hymes, D. (1962): "The ethnography of speaking" en Gladwin, T. y Sturtevant, W.C (eds): *Anthropology and Education*, Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, 13-53.
- Ibrahim, J y Riyanto, T.J (2000): "A Sociolinguistic Study of Compliment Responses among Americans and Indonesians and its Implications for Teaching English", *k@ta*, 2 (1), pp. 21-30.
- Iglesias Recuero, S. (2007): "Politeness studies on peninsular Spanish" en Placencia, M. E. y García, C (2007): *Research on politeness in the Spanish-speaking World*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 21-33.
- Jaworski, A. (1995): "This is not an empty compliment! : Polish compliments and the expression of solidarity", *International Journal of Applied Linguistics* 5 (1), 63-94.
- Jeon, Y. (1996): A descriptive study on development of pragmatic competence by Korean learners of English in the speech act of complimenting, Tesis Doctoral (PhD.), Texas A & M University.
- Jucker, A. H. (2009): "Speech act research between armchair, field and laboratory: The case of compliments", *Journal of Pragmatics*, 41 (8), pp. 1611-1635.
- Kasper, G. (2000). "Data collection in pragmatics research" en Spencer-Oatey, H. (ed.), *Culturally speaking: managing rapport through talk across cultures*, Londres/Nueva York, Continuum, pp. 316-341.
- Kim, D. Y. (2006): "A study of compliments and compliment responses for Korean and American speakers", *Studies in English*, 48 (4), pp. 41-53.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistics Patterns*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press. Traducción al español(1983): *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- Lee, W. P. (1996). "An analysis of politeness in compliment behaviors of Korean college students", *Mal*, 21, pp. 107-144.
- López Morales, H. (1994): *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.

- Lorenzo-Dus, N. (2001): "Compliment responses among British and Spanish university students: a contrastive study", *Journal of Pragmatics*, 33 (1), pp. 107-127.
- Manes, J. y Wolfson, N. (1981): "The compliment formula" en Coulmas, F. (ed.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, the Hague, Mouton Publishers, pp. 116-132.
- Manes, J. (1983). "Compliments: a mirror of cultural values" en Wolfson, N. y Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, pp. 96-102.
- Matsuura, H. (2004): "Compliment-giving Behavior in American English and Japanese", *JALT Journal*, 26(2).
- Meier, A. J. (1995): "Passages of politeness", *Journal of Pragmatics*, 24, pp. 381-392.
- Migdadi, F. H. (2003): *Complimenting in Jordanian Arabic: a socio-pragmatic analysis*, Tesis Doctoral (PhD.), English Department, Ball State University.
- Milroy (1980): *Language and social Networks*, Oxford, Basil Blackwell.
- Milroy (1987): *Observing and analyzing natural language. A critical account of sociolinguistic method*, Oxford, Basil Blackwell.
- Milroy, L y Gordon, M (2003): *Sociolinguistics: Method and Interpretation*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid, Gredos.
- Moreno Fernández, F. (2004): "Aportaciones de la sociolingüística" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dir.). (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- Moreno Fernández, F. (2005): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Murillo, J. (2003): "Significados de la cortesía lingüística a partir de la aplicación de un test de hábitos sociales en Costa Rica" en Bravo, D. (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, ACTAS del Primer Coloquio del Programa de EDICE, Estocolmo, Universidad de Estocolmo, pp. 116-136.
- Mursy, A. A. and Wilson, J. (2001): "Towards a definition of Egyptian complimenting." *Multilingua*, 20(2), pp. 133-154.
- Nelson, G. L., El Bakary, W., y Al Batal, M. (1993): "Egyptian and American compliments: A cross-cultural study", *International Journal of Intercultural Relations*, 17, pp. 293-313.
- Nelson, G. L., Al-Batal, M., y Echols, E. (1996): "Arabic and English compliment responses: Potential for pragmatic failure", *Applied Linguistics*, 17, pp. 411-432.
- Paik, K. S. (1998): *A cross-cultural study of compliments and compliment responses in English and Korean*, Tesis Doctoral (PhD), Seoul National University.
- Placencia, M. E. (1996): "Politeness in Ecuadorian Spanish", *Multilingua*, 15, 1, pp. 13-34.
- Pomerantz, A. (1978): "Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints" en: Schenkein, J. (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Academic, New York, pp. 79-112.
- Romaine, S. (1994): *Language in Society: An introduction to Sociolinguistics*, Oxford, OUP. Traducción al español (1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Rose, K.R. y Kwai-fong, C. (2001): "Inductive and deductive approaches to teaching compliments and compliment responses" en Rose, K.P. y Kasper, G. (eds): *Pragmatics in language teaching*, New York, Cambridge University Press, pp. 145-170.
- Ruhi, S. y Dogan, G. (2001): "Relevance theory and compliments as phatic communication. The case of Turkish" en Bayraktaroglu, A. y Sifianou, M. (eds.): *Linguistic politeness across boundaries. The case of Greek and Turkish*, Amsterdam, Benjamins, pp. 341-390.

- Ruhi, S. (2006): "Politeness in compliment responses: a perspective from naturally occurring exchanges in Turkish", *Pragmatics*, 16, 1, pp. 43-101.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989): *Second language research methods*, Oxford, Oxford University Press.
- Siebold, K. (2006): "So schön finde ich den gar nicht: la cortesía verbal y las respuestas a los cumplidos en español y en alemán", *Actas del Tercer Coloquio Internacional del Programa de EDICE*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Sifianou, M. (1992): *Politeness phenomena in England and Greece: a cross-cultural perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Silva-Corvalán, C. (2001): *Sociolingüística y pragmática*, Washington, D.C, Georgetown University Press.
- Sharifian, F. (2005): "The Persian cultural schema of shekasteh-nafsi: a study of compliment responses in Persian and Anglo-Australian speakers", *Pragmatics and Cognition* 13 (2), 337-361.
- Song, Y. M. (2002): *The art of complimenting: a study on Korean and Japanese speech act*, Tesis de master, Ewha Womens University.
- Spencer-Oatey, Ng, P. (2001): "Reconsidering Chinese modesty: Hong Kong and Mainland Chinese evaluative judgments of compliment responses", *Journal of Asian Pacific Communication* 11 (2), pp.181-201.
- Tang, C.H, Zhang, G. Q. (2009): "A contrastive study of compliment responses among Australian English and Mandarin Chinese speakers", *Journal of Pragmatics* 41 (2), pp. 325-345.
- Trosborg, A. (1994): *Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Valdés, G. y Pino, C. (1981). "Muy a tus órdenes: compliment responses among Mexican-American bilinguals", *Language in Society*, 10, pp. 53-72.
- Wolfson, N. (1981): "Compliments in cross-cultural perspective" en Merrill Valdes, J. (ed.) (1987): *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wolfson, N. (1983): "An empirically based analysis of complimenting in American English" en Wolfson, N. y Judd, E. (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, M A, Newbury House, pp. 82-95.
- Wolfson, N. (1989): "The social dynamics of native and non native variation in complimenting behaviour" en Eisenstein, M. (ed.), *Variation in second language acquisition: empirical views*, Nueva York, Plenum Press, pp. 219-236.
- Yu, Ming-chung. (2003): "On the universality of face: evidence from Chinese compliment response behaviour", *Journal of Pragmatics* 35 (10-11), pp. 1679-1710.
- Yuan, Y. (2001): "An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: Written DCTs, oral DCTs, field notes, and natural conversations", *Journal of Pragmatics* 33, pp. 271-292.
- Yuan, L. (2002): "Compliments and compliments responses in Kunming Chinese", *Pragmatics* 12 (2), 183-226.

Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico.

Claudia Mariela Villar

Universidad de Heidelberg (Alemania)

claudia.villar@zsl.uni-heidelberg.de

Villar, C.M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 130-172.

Resumen

En este artículo se presentan resultados de un estudio sobre el género textual *presentaciones académicas orales en L2*. La investigación tiene como *propósito* describir las características estructurales globales –análisis macrotextual– que dicha pieza textual presenta desde la perspectiva de quien produce el discurso, en situaciones auténticas marcadas institucionalmente y de evaluación. Asimismo, comprende el análisis de la situación comunicativa en las que ésta tiene lugar considerando: los roles de los interactuantes y las características e instancias de interacción. Se trata de un estudio *exploratorio, empírico, descriptivo y cualitativo*. El *corpus oral* está compuesto por 20 presentaciones académicas de estudiantes alemanes de E/LE. Los *resultados* del estudio permiten describir la estructura primaria y secundaria del género identificando el carácter discurso predominante –monológico/dialógico– así como algunos rasgos que éste asume en las diferentes fases y/o momentos del mismo.

Palabras claves

Presentaciones académicas orales; análisis macrotextual; discurso dialógico; español como lengua extranjera.

Abstract

This present paper shows the results of a study on textual genre *oral academic presentations* in L2. The research aims to describe the global structural characteristics –macrotextual analysis– of that oral text from the perspective of the speakers, in an authentic and institutional framework with evaluation purposes. It also includes analysis of the communicative situation in which the discourse occurs considering: the roles of the participants –speakers and audience– and the characteristics and moments of interaction. It is a *pilot, empirical, descriptive and qualitative* study. The *oral corpus* is consisting of 20 oral academic presentations in Spanish as foreign language of German students. The study *results* allow a description of the global structural characteristics of the oral presentations identifying the type of predominant discourse – monologic/dialogic– as well as some features that it assumes in the different phases or moments of it.

Keywords

Oral academic presentations, macrotextual analysis, dialogic discourse, Spanish as foreign language

1 Introducción

La internacionalización de los estudios universitarios ha provocado en las últimas décadas que muchas universidades en el mundo -particularmente en lengua inglesa- hayan reconocido la necesidad de desarrollar estrategias que permitan

formar, entrenar y en última instancia facilitar el acceso a los estudiantes extranjeros -de grado y postgrado- a la comunidad académica a la que desean pertenecer o participar. En este marco el auge de la lengua inglesa promovió la investigación en una amplia gama de géneros académicos y profesionales con el propósito de describir sus características textuales y mejorar su enseñanza-aprendizaje (p. ej. Flowerdew y Peacock 2001; Fortanet 2003b; Swales y Burke 2003; Swales 2004, etc.) tanto de poblaciones estudiantiles nativas como internacionales. Sin embargo, una rápida revisión de la literatura especializada permite constatar que la mayor parte de los esfuerzos se refieren al discurso académico escrito en inglés, y en menor grado, en francés o alemán. En cuanto al castellano, es posible afirmar, que se han realizado considerables avances, llegándose a niveles de importancia superiores a las dos últimas lenguas mencionadas (Vázquez 2001a), los trabajos pioneros de Vázquez (2001a; 2001b) o de Ciapuscio (2000; 2009b), Ciapuscio y Otañi (2002) entre otros, dan cuenta de ello. Sin embargo, el predominio del discurso académico escrito refleja una actitud tradicional, en lingüística y otras ciencias sociales, de restringir el discurso científico académico al terreno de la escritura (Ciapuscio 2009b). Los estudios sobre la lengua oral formal en los ámbitos académicos en general e hispanohablantes en particular así como aquellos provenientes de las segundas lenguas, todavía son insuficientes y constituyen un área abierta a la investigación.

En el caso concreto del discurso académico oral en español, a las demandas y necesidades de investigación y enseñanza existentes de las comunidades discursivas hispanohablantes nativas se suma el hecho de que los programas de movilidad estudiantil patrocinados por la Unión Europea así como los programas internacionales de intercambio con universidades latinoamericanas -en auge en Alemania- han llevado a nuestra lengua a ocupar posiciones destacadas, ampliando de esta manera los horizontes más allá de los límites del continente europeo con el consiguiente aumento de la demanda lingüística. De esta manera, la internacionalización de los estudios ha sentado las bases y puesto en evidencia la necesidad de producir materiales y desarrollar estrategias que faciliten la inserción del estudiantado no nativo en nuevos contextos de aprendizaje (Vázquez 2001a). Más aún, debe notarse que en el caso de ciertos discursos como el oral formal, "...hay países con larga tradición, y otras culturas donde el público estudiantil, prácticamente no habla, ni hay exámenes orales" (Vázquez, comunicación personal)⁶².

En este marco, a las aulas universitarias de E/LE en Alemania acuden estudiantes con necesidades lingüísticas y académicas muy concretas. Estas necesidades suelen

⁶² Comunicación personal por correo electrónico con la autora, 26/07/2010.

tener una doble vertiente: a.- inherentes al aprendizaje de la LE, manifestadas por el propio aprendiz en relación directa con las dificultades lingüísticas y las destrezas implicadas y, b.-vinculadas estrechamente con los objetivos de estudio o profesionales que éstos persiguen alcanzar en el corto plazo, esto es, realizar una estancia en universidad hispanohablante, estudiando uno o dos semestres en esa LE.

Dichas necesidades explícitas imponen a la tarea docente, particularmente en los niveles intermedios y avanzados de E/LE, importantes desafíos. Asimismo, un estudiante de este nivel que se prepara en la LE con tales propósitos debe dominar no sólo las tradiciones retóricas explícitas propias del entorno académico de la LO sino aquellas no explícitas. Esto constituye otra dimensión del problema, aunque algunas tradiciones académicas se encuentran explícitamente codificadas, como es el caso de "...algunos géneros académicos (*en francés: dissertation, explication, commentaire composé; en alemán schriftliches Referat, Thesenpapier; Protokoll; en inglés: academic essays, thesis y dissertations*)" (Vázquez, 2004a:1129) no puede aseverarse lo mismo en el caso del español en general y de los géneros orales en particular. Si bien actualmente se cuenta con un corpus importante (publicaciones académicas, guías didácticas y actividades) aportado por el proyecto pionero ADIEU (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*) (Vázquez 2001a; Vázquez 2001b; Vázquez 2005) y trabajos de investigación sobre el discurso académico en español (L1), el foco de tales estudios ha sido el discurso académico escrito y la comprensión del discurso oral formal, esto es, de las clases magistrales.

Según Pastor Cesteros (2006) el estudio de una lengua extranjera con objetivos académicos constituye un espacio diferenciado que está cobrando gran relevancia. Esta modalidad de enseñanza se identifica con aquella que pretende adiestrar al aprendiz en el manejo del discurso académico de la LO y en el uso de la lengua en situaciones comunicativas del ámbito educativo (clases, conferencias, exámenes, informes, etc.):

...la enseñanza de una segunda lengua con fines académicos puede entenderse como una tarea propedéutica, que prepara al alumno para entender y asimilar mejor un determinado contenido de su currículum, impartido en una lengua que no es la suya materna, así como para interactuar a través de ella en el aula (Pastor Cesteros, 2006:5).

La autora manifiesta asimismo que la necesidad de la enseñanza del español académico tiene su fundamento en las dificultades de uso de la lengua vehicular que presentan los estudiantes extranjeros y en las quejas que ello suele comportar por parte de algunos profesores españoles.

Por lo tanto, la respuesta a las necesidades propias de los estudiantes, a aquellas provenientes de la internacionalización de los estudios universitarios y a las áreas inexploradas en la investigación lingüística constituyen una demanda y al mismo tiempo un campo de estudio fértil para la investigación en segundas lenguas en ámbitos académicos hispanohablantes.

El estudio exploratorio que aquí se presenta, intenta arrojar luz sobre algunas características de la producción del discurso académico oral en español E/LE a partir de un género textual oral, las *presentaciones académicas orales* (en adelante PAO) realizadas por estudiantes alemanes en situaciones comunicativas auténticas. Se aspira de este modo a caracterizar dicho género, desde la perspectiva de quien produce el discurso, en situaciones comunicativas marcadas institucionalmente, con el fin de derivar posibles conclusiones que permitan orientar la enseñanza de la lengua oral formal en los ámbitos universitarios alemanes de E/LE.

Las PAO constituyen un género oral muy difundido tanto en la comunidad universitaria hispanohablante como en las comunidades científicas internacionales, pero escasamente abordado en la investigación lingüística, lo que dificulta su tratamiento y enseñanza tanto en LM como en LE. Resultados de un relevamiento de los estudios empíricos actuales sobre las PAO (Villar 2011) permiten constatar la heterogeneidad de enfoques, propósitos, audiencias y resultados así como el escaso tratamiento que éstas han recibido como género textual desde el área de la lingüística aplicada, del inglés con propósitos académicos (EAP), del español con fines académicos (EFA) o E/LE. Entre las investigaciones directamente vinculadas con los propósitos de este estudio y en español cabe mencionarse el trabajo de Sanz Ávala (2005) y Ainciburu (2011). En todos los casos, los autores llaman la atención acerca de la *aparente* simplicidad que encierra la realización de una exposición oral en LM o LE, frecuentemente se subestima su complejidad.

Los estudiantes universitarios alemanes que realizan -o preparan- sus estancias en ámbitos académicos hispanohablantes se ven frecuentemente confrontados con este desafío. De este modo los estudiantes de E/LE -y también los nativos- deben ser capaces de producir un discurso oral formal en español, usualmente en una instancia de evaluación, sin disponer de suficientes materiales⁶³ que les permitan conocer cómo los miembros de la comunidad académica hispanohablante produce tales discursos,

⁶³ En castellano y para estudiantes alemanes de E/LE, el único material didáctico identificado es Vázquez, G. & Navas Méndez (1993) *Exponer es exponerse. Actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Berlin: Freitas-Branco-Verlag (actualmente fuera de edición).

qué rasgos los definen y caracterizan, y por tanto qué se espera de la actuación en ellos.

Partiendo de la idea de que todo hablante para producir un texto dispone de saberes o conocimientos sobre clases textuales (Heinemann y Viehweger 1991) y que dicho saber es dinámico y flexible, debido a las necesidades comunicativas cambiantes de las sociedades y de los hablantes (Ciapusio y Otañi 2002), nos aproximaremos a un estudio empírico del género en cuestión a partir de las producciones orales de los estudiantes universitarios no nativos alemanes en situaciones auténticas.

En el marco de un estudio exploratorio y desde una perspectiva que integra aportes del análisis del discurso (AD), la lingüística textual (LT), la lengua con fines específicos este estudio⁶⁴ se propone:

- Analizar la *estructura global textual* de las PAO en español que presentan las muestras textuales orales auténticas producidas por estudiantes alemanes de E/LE, a partir de un *modelo de estructura global* que permita identificar los *rasgos discursivos generales y predominantes* que presentan las *piezas textuales orales* del corpus.
- Identificar las *características predominantes que asume el discurso* - monológico/dialógico- a partir del análisis del tipo y momento de la interacción entre los participantes de la situación comunicativa -profesor, expositor, estudiantes de la clase-.

Se asume que el conocimiento e integración adecuada de los movimientos retóricos de un texto inciden en la producción del mismo acorde con la función que éste cumple, las intenciones asignadas por el hablante y el contexto en el que es producido.

El corpus oral del estudio comprende 20 PAO realizadas por estudiantes universitarios en el ámbito de asignaturas de grado o cursos de español académico. Las mismas han sido grabadas y transcritas. Dado que gran parte del corpus está integrado por registros en audio, no se abordaron los elementos no verbales (proxémicos y cinésicos), asimismo se excluyeron del tratamiento los elementos paraverbales (voz y vocalizaciones) del discurso oral.

⁶⁴ El artículo es una síntesis de uno de los estudios realizados en el marco del Trabajo Final de Máster: *Las presentaciones orales en ámbito académico*, dirigido por la Dra. Cecilia Ainciburu y leído en la Universidad Antonio de Nebrija el 30 de septiembre de 2011 (véase Villar, C. 2011).

2 Las presentaciones orales en español como género académico

La PAO es un ejemplo paradigmático de los usos orales formales en el contexto académico. Ha sido concebida como tal en dicho ámbito, lo cual no ocurre con otros géneros orales presentes en el ámbito escolar o universitario como el debate, la entrevista, etc. (Martínez Mongay 2004:17). Asimismo, constituye un instrumento importante y presente en la vida académica utilizado con fines de evaluación (formativa o sumativa). No obstante, en la literatura consultada y en las comunidades discursivas hispanohablantes –académicas y científicas- se encuentran términos diferentes para referirse al género textual objeto de estudio, entre ellos: *ponencia*, *exposición* o *presentación*. Por otra parte, la alusión a una definición o tratamiento conceptual explícito del género es limitado.

En la literatura especializada se puede constatar que la denominación más utilizada es *ponencia*. No obstante, la misma está reservada a las presentaciones orales de especialistas o expertos en ámbitos científicos. Así, para Brottier (2007:113) “...la ponencia es la realización de un acto comunicativo que se lleva a cabo en reuniones de especialistas y su finalidad es proporcionar conocimiento o dar lugar a la discusión” y Moyano (2001) la define como:

...texto de oralidad secundaria, en tanto es escrito para ser expuesto oralmente o leído en voz alta en una mesa compartida con otros expositores en un congreso. Su estructura es libre, así como su contenido, puesto que un investigador puede a través de él hacer formulaciones teóricas o presentar nuevas técnicas o métodos, experiencias realizadas o estudios de casos. Se publica en actas de congresos (Moyano 2001:6).

Briz y otros (2008) sitúan a la *ponencia* como una variante de la *conferencia*. Esta última considerada como género discursivo monológico, del ámbito científico-académico y profesional, y es definida como “un discurso normalmente expositivo, aunque también puede contener elementos argumentativos, de carácter formal, que se realiza en una sola intervención durante un tiempo amplio y ante un público numeroso” (Briz y otros 2008:207). Para dichos autores la *charla*, la *ponencia*, la *lección magistral* y la *sesión informativa* son variantes de la conferencia y tienen en común el objetivo de informar sobre algo, ofrecer conocimientos, unas pautas de actuación, exponer resultados, datos, tendencias o aclarar algún tema. En dicha obra no se definen ni tratan las exposiciones o presentaciones orales académicas.

En la misma línea que Briz, Palou y Bosch (2005) definen a la exposición oral como:

...una situación comunicativa pública, en la cual una persona se dirige a un grupo de oyentes para tratar una cuestión con cierto orden y rigor. Entendemos que una conferencia es un ejemplo de exposición oral que cumple con ciertos requisitos formales como la presentación explícita del tema que se va a tratar, la explicación detallada de las ideas principales, el uso de materiales audiovisuales de ayuda (Palou y Bosch 2005:46).

Solé (2009) alude a la *exposición pública del trabajo académico* al caracterizar los rasgos generales de la comunicación oral formal, esto es, el discurso académico. No obstante, merecen citarse algunos elementos o rasgos que podrían colaborar en la delimitación conceptual:

En la preparación de una presentación pública de un trabajo académico se parte justamente de un texto ya escrito, compacto y organizado. Ese texto se concibe, explícita o implícitamente, para ser procesado mediante una lectura elaborativa, individual, pausada, que permite al lector una gran libertad de movimientos: insistir, releer, incluso alterar el orden o suprimir información. Sin embargo, la exposición oral será administrada enteramente por el orador (dentro de unos parámetros y convenciones), y el auditorio asistirá a un discurso, que, por razones evidentes, no puede ser la mera oralización de aquel escrito, ni siquiera la oralización de su resumen escrito (Solé 2009:113-114).

De la definición precedente se rescatan dos instancias implicadas en una PAO: una referida a la concepción de la misma, la *preparación*, que conlleva la elaboración de un texto escrito, y la otra vinculada al acto mismo de la exposición, la *oralización*, que debe asumir características diferentes al texto escrito.

En el marco de la tesis doctoral realizada por Sanz Àlava (2005) en el área del español profesional y académico en el ámbito de la Ingeniería Civil, la autora toma como modelo de texto oral a la PAO, sosteniendo que:

...el discurso que producen los alumnos es un texto `escrito para ser dicho´ (...). El registro oral y escrito son la misma lengua conformada en distintos medios, uno de ruidos y otro de formas escritas, pero es evidente que los rasgos que los separan deben ser establecidos para facilitar su redacción.

Después de analizar y de resumir los textos seleccionados, el alumno adapta el texto escrito al discurso oral, sabiendo que la macroestructura está inspirada en la retórica clásica. Un buen discurso tiene tres secciones diferenciadas: la introducción, el cuerpo del discurso y la conclusión (Sanz Àlava 2005:206-207).

La autora alude asimismo a la *presentación oral científica* realizada por expertos -ponencia por otros autores-, y propone como herramienta didáctica para la producción de las presentaciones orales académicas de los estudiantes la consideración del modelo de presentación oral científica de Davis (1996 en Sanz Àlava 2005:209) cuya estructura se basa en la organización textual establecida por Swales (1990) -introducción, método, resultados y discusión (IMRD)-.

Otras definiciones halladas en la literatura consultada constituyen intentos para la delimitación conceptual. Así, Corredor y Romero (2009:60) se refieren a la exposición afirmando que se trata de "...un discurso netamente académico o formal, con fines de convicción -demostración- o de persuasión -llevar a la acción-". Asimismo, en un estudio exploratorio sobre la comprensión y la producción de la *exposición oral como técnica didáctica* realizado por González Ortiz (2004) en el ámbito de medicina se afirma:

Las exposiciones hacen parte de los usos lingüísticos formales monogestionados y como tales están alejadas de las prácticas orales cotidianas de los estudiantes. Son discursos autónomos preparados con anterioridad, tienen un mayor contenido que los discursos no planificados, generalmente tratan de temas especializados, requieren un importante control sobre los elementos de cohesión (conectores discursivos y metadiscursivos), el léxico utilizado es preciso y específico, sintaxis sistematizada y la posibilidad de respuesta del receptor ante el discurso es nula o mediatizada por un moderador o por el profesor (González Ortiz 2004:90-91).

Una definición explícita de Cancela Vázquez (s.f) concibe a la *presentación oral* en contexto académico como:

...una variante de la realización de la expresión oral de contenidos académicos y socio-culturales lógicamente estructurados con fines informativos, actualizadores y orientadores que se manifiesta a través del monólogo de un hablante y que implica su interacción con un auditorio en el contexto del aula (Cancela Vázquez s.f:1).

Y finalmente, Vázquez (2000) sitúa la pieza textual en cuestión dentro de los cursos de habilidades específicas afirmando que "...presentar un tema es una actividad compleja que supone, además del dominio lingüístico, un dominio discursivo, el manejo de ciertas técnicas elementales de retórica y una cierta seguridad personal" (Vázquez 2000:124).

Atendiendo a los *rasgos generales* presentes en las definiciones citadas precedentemente, se identifican algunas *dimensiones básicas* que permiten caracterizar provisionalmente las PAO, a saber:

- a. Ámbito o situación comunicativa: es institucional, académico o universitario.
- b. Emisor o hablante: quien/es presenta/n, estudiante/s o expositor/es.
- c. Destinatarios o audiencia: el profesor y el resto de los integrantes de la clase, contexto del aula.
- d. Roles sociales de los interactuantes: asimétricos (profesor-estudiante) y simétricos (estudiantes)
- e. Mensaje: contenido disciplinar, académico (técnico-científico o de divulgación científica).

- f. Carácter: planificado, monológico, pudiendo implicar el diálogo e interacción con la audiencia.
- g. Registro: formal, léxico preciso.
- h. Procedimientos: exponer, informar, argumentar, persuadir.
- i. Función curricular: generalmente cumple con una función evaluativa en el marco de la asignatura o programa del curso.

2.1 Hacia una definición operativa

En este estudio se entiende por *PAO*: Género discursivo académico oral que tiene como macropropósito informar y/o persuadir en el marco de una relación asimétrica, configurada esencialmente entre un hablante o emisor –el estudiante- y un receptor o destinatario primario –el/la docente-. Asimismo, la audiencia incluye otros destinatarios –los estudiantes que integran el curso- y que se encuentran en relación de simetría con el emisor. Tiene lugar en un contexto académico y constituye una instancia de evaluación. Se trata de un discurso monologado, planificado o preparado con anterioridad. Preferentemente hace uso de un modo de organización discursivo de carácter expositivo-explicativo y argumentativo implicando generalmente el uso de recursos multimodales. En cuanto al mensaje o contenido, incluye temas especializados (teórico-científicos) o de divulgación relativos al área de estudio de los emisores. Presenta cierta dependencia del texto escrito: es escrita para ser expuesta o presentada oralmente en una clase universitaria y ocasionalmente incluye la lectura en voz alta de algún contenido relevante. Generalmente el hablante o emisor se vale de un guión que le sirve para garantizar la presentación ordenada de su discurso, el que suele acompañarse con la proyección⁶⁵ en la sala de los puntos sobresalientes que sirven de apoyo tanto al hablante –durante la producción del discurso- como al auditorio –a los fines de la comprensión del mismo-. La forma que la PAO puede adoptar es individual o grupal y suele tener una duración limitada (15 y 20 minutos).

Debe advertirse que si bien se ha explicitado que la presentación oral pertenece a los *géneros monologados*, la misma suele incluir la interacción oral entre los participantes del discurso, ya que generalmente contempla un turno de preguntas luego de la exposición⁶⁶, lo que le asigna también un *carácter dialogado* a la misma.

En suma, en una PAO, pueden identificarse los siguientes *momentos o fases*:

⁶⁵ A través de un archivo o documento escrito proyectado mediante un cañón conectado a una computadora portátil.

⁶⁶ Los términos *presentación* y *exposición* son utilizados como sinónimos.

1. *Preparación y organización del discurso oral* que incluye: el análisis de las circunstancias y exigencias del discurso (lo que se demanda y se espera), la investigación y documentación, la definición del tema o título, la estructuración lógica, jerárquica y secuenciada de ideas, así como el adecuado y pertinente desarrollo de cada una de éstas. Esta fase quedará plasmada en la elaboración de un texto escrito para ser presentado, el que puede consistir en un simple guión conteniendo títulos y notas con los puntos principales del discurso hasta la redacción completa y detallada del mismo, similar al texto de la comunicación escrita de una ponencia presentada por un experto en una reunión científica.
2. *Presentación o exposición propiamente dicha* (usualmente monologada), que constituye la oralización del discurso preparado, organizada generalmente según una estructura global que comprende el inicio o apertura, la introducción del tema, el desarrollo -ofreciendo informaciones, explicaciones, razones y/o argumentos- la síntesis o recapitulación, la conclusión, el cierre y el agradecimiento. La forma de la presentación oral puede ser individual o grupal. En esta última cada uno de los interlocutores desarrolla una de las partes de la estructura global o bien éstos van desarrollando cada una de las partes alternando sus intervenciones.
3. *Interacción o discusión* (dialógica), frecuente aunque no necesariamente obligatoria, constituye una secuencia en sí misma, generalmente ubicada a continuación de la exposición monológica. La misma comienza usualmente con la apertura del turno de preguntas, comúnmente a cargo del/la docente de la asignatura. Durante la misma deberán responderse aclaraciones, explicar temas, argumentar, defender, justificar la propia postura ante las preguntas e intervenciones del/la profesor/a y/o del resto de los estudiantes, etc. Esta instancia constituye una forma de la subclase textual, examen oral (del tipo pregunta - respuesta) basado en una relación dialógica entre los participantes.

En suma, la presentación oral de un tema académico implica disponer de recursos lingüísticos y estrategias para exponer, explicar y argumentar o persuadir. La lingüística textual establece unas secuencias prototípicas, caracterizadas por la intencionalidad que las preside así como por el peso específico de determinadas estrategias comunicativas vinculadas al género en cuestión: explicativas y argumentativas (Cros 1996 en Vilà 2005).

3 Método

3.1 Características del estudio

Se trata de un estudio *exploratorio, empírico, descriptivo y cualitativo* del género textual PAO en español L2.

Acorde con el estado de la investigación sobre el tema (Villar 2011) no se dispone de estudios previos que puedan aplicarse directamente al objeto y la población en cuestión. De este modo, se justifica la realización de un estudio *exploratorio* que permita acceder a un mayor conocimiento, comprensión y definición del fenómeno estudiado.

Se trata de un estudio *empírico* en tanto que incluye la construcción y el análisis de un corpus oral del género PAO, a los fines de *analizar y describir* las características estructurales globales que dicha pieza textual presenta desde la perspectiva de quien produce el discurso y en situaciones comunicativas auténticas.

La LT ha desarrollado diferentes metodologías de aproximación al *análisis textual* (Van Dijk 1983; 1995; Swales 1990; Heinemann y Viehweger 1991; 2002; Adam 1992; Brown y Yule 1993; Bronckart 1992; Beaugrande y Dressler 2005, entre otros) que conllevan diferentes formas de tratamiento del género. En este trabajo, se aborda el estudio de la *estructura o esquema global textual de las PAO*, combinando el análisis macrotextual, la organización discursiva de sus partes – movimientos- y de las secuencias textuales sin perder de vista el contexto y cómo éste es producido por los interlocutores (Van Dijk 1983; 1995; Swales 1990; Heinemann y Viehweger 1991; Adam 1992; 1995; Alcaraz Varó 2000; Ciapuscio y Otañi 2002, Ciapuscio 2009 entre otros). En otras palabras, se trata de identificar patrones o esquemas de organización global en el género estudiado, su segmentación o partes para analizar las funciones comunicativas y los elementos retóricos que éstas manifiestan.

De este modo, la investigación consiste en un *estudio descriptivo y cualitativo* de los rasgos característicos del género textual seleccionado, la forma que éstos asumen y cómo se combinan en la actuación, así como su representatividad en el corpus.

El tratamiento *cualitativo* de los datos consiste en el *análisis de contenido o textual* de los registros del corpus a partir de los fundamentos teóricos seleccionados y la caracterización del género PAO realizada precedentemente. Si bien el foco de este estudio es esencialmente cualitativo, se incluye un tratamiento *cuantitativo* de los datos del análisis de la estructura global en términos de frecuencia simple –y porcentajes- a partir de las categorías utilizadas en el análisis cualitativo.

Dado los objetivos de este trabajo, no se utilizan las técnicas demográficas más habituales para seleccionar las muestras, si bien se han definido y utilizado criterios para ello. Asimismo, dado el carácter exploratorio y cualitativo de esta investigación,

el énfasis del análisis textual se basa en categorías y parámetros previamente definidos considerando su grado de presencia en el corpus, aproximación usual en los trabajos de caracterización del género (Ciapuscio y Otañi 2002; Carter-Thomas y Rowley-Jolivet, 2003; Rendle-Short 2006; Brottier 2007; Müller 2007; Ciapuscio 2009a; 2010; etc.). De este modo, no es de interés realizar un estudio estadístico del corpus, si bien no se descarta que un refinamiento de los datos cuantitativos obtenidos en este trabajo posibilite la utilización de operaciones estadísticas en un futuro.

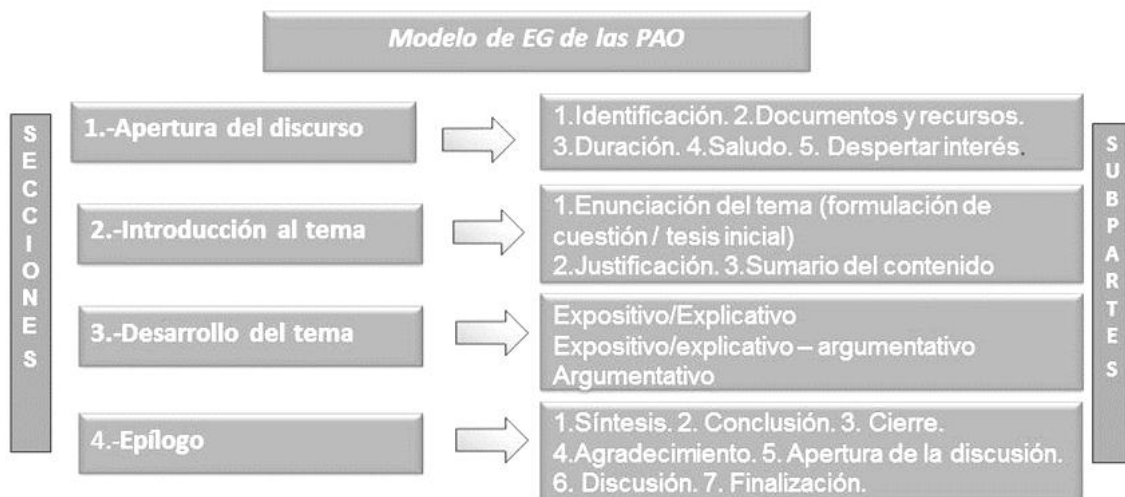
Las *técnicas* empleadas en la recolección de los datos comprende: grabaciones en audio y en video.

3.2 Dimensiones de análisis

Se diferencian las siguientes *dimensiones de análisis*:

1. *Esquema textual del género o estructura global textual (EG) de la PAO.* Se consideran categorías o parámetros que permiten caracterizar la estructura primaria y secundaria del género estudiado, esto es, las secciones y sus subpartes o movimientos presentes en cada una de las fases (Van Dijk 1983; 1995; Swales 1990; Adam 1992; Alcaráz Varó 2000; Ciapuscio y Otañi 2002; Bronckart 1992, 2004; Alvarez Angulo 2004; Padilla 2005; Vilà 2005; Brottier 2007; Calsamiglia y Tusón 2007; Müller 2007; Solé 2009), entre otros. De este modo se establecen dos tipos de unidades de análisis, esto es, las de nivel más global del texto en cuestión (secciones) y las propias de cada sección (subpartes o movimientos), las mismas han sido incluidas y caracterizadas en un *Modelo de EG* de las PAO (véase Anexo 1), el Gráfico 1 lo presenta en forma sucinta.

“Gráfico 1. PAO: Modelo de estructura global textual (secciones y subpartes)”



El análisis de ocurrencias en el corpus permite establecer qué categorías se identifican, cómo se manifiestan, cuáles son las más frecuentes - obligatorias u optativas- así como la forma en que éstas se combinan.

2. *Organización del discurso y secuencias predominantes.* Esto es, el análisis de la heterogeneidad de secuencias que componen cada registro oral a los fines de identificar la secuencia textual predominante, las subsecuencias existentes y su función. Este análisis permite caracterizar la organización interna del discurso, acceder a la representación del esquema metal subyacente y categorizar los tipos -y subtipos- de organización textual del corpus oral. Dicho análisis se basa en los resultados vertidos del estudio de la EG (1).
3. *El discurso, para lo cual se seleccionan categorías como:* el tipo de discurso predominante (monológico / dialógico) así como el tipo y momento de la *interacción entre los participantes de la situación comunicativa.*

3.3 Participantes

La población comprendida en este estudio está formada por 20 estudiantes universitarios de grado cuya LM es el alemán. Sus edades oscilan entre 21 y 27 años de edad. En cuanto a la distribución por sexo 18 son mujeres y 2 hombres.

Los participantes se hallan matriculados en diferentes carreras de grado universitarias en el área de Ciencias Humanas y Sociales en las universidades alemanas de Ratisbona, Berlín y Heidelberg. Dichos estudiantes asisten a cursos de español con fines académicos en las mencionadas universidades alemanas (n=18) o están realizando estancias académicas en universidades españolas en el marco de convenios de cooperación con diferentes instituciones académicas españolas (n=2). Tienen un nivel de E/LE según el MCER de C1/ C1.1 y B2⁶⁷.

3.4 Procedimientos

Los procedimientos implicados en la realización del estudio empírico comprenden: la elaboración del corpus oral y la transcripción de los registros orales obtenidos.

La *construcción* del corpus oral se realizó dentro del período noviembre de 2010 - febrero de 2011.

Los datos registrados han sido relevados por los participantes durante la realización de la presentación misma o bien han sido registrados por profesores universitarios a cargo de las asignatura o cursos. En todos los casos los participantes

⁶⁷ Según los cursos de E/LE en los cuales participan los estudiantes del corpus.

-profesores y estudiantes- han autorizado la utilización de sus intervenciones para la realización de este estudio.

Dados los propósitos del estudio las *transcripciones* son de tipo ortográfico. Para su realización se han consultado diferentes convenciones utilizadas en la transcripción de corpus orales generalmente aplicadas al estudio de la conversación -entre ellas, la edición del Corpus PRESEEA-Alcalá, Payrató 1995; el modelo de Calsamiglia y Tusón 2007; Tusón 2008 y García García 2009-. Luego de la consulta y acorde con las características del corpus oral, que no responde a los estudios de la conversación ni tampoco se centra en un análisis de interlengua, se estableció una lista de convenciones adecuadas a las necesidades del estudio. El corpus transcrito aparece no obstante marcado en exceso (por ejemplo: alargamientos, pausas, etc.), esto se ha realizado a los fines de posibilitar la realización de investigaciones futuras evitando instancias de revisión posterior.

En todos los casos se ha transcrito lo más fielmente posible, el contenido no ha sido modificado, corregido o alterado. Cada una de las líneas que conforman las transcripciones ha sido numerada en el margen izquierdo y en forma correlativa a los fines de facilitar luego el análisis y referencia.

3.5 Corpus oral: caracterización

Las 20 PAO en español no nativo que integran el corpus seleccionado para este estudio presentan las siguientes características comunes:

- a. provienen de estudiantes universitarios de grado;
- b. su contenido es académico (teórico-científico y de divulgación);
- c. se realizan en el ámbito de una asignatura en Ciencias Humanas o curso universitario de EFA;
- d. son individuales;
- e. la LM de los expositores es el alemán;
- f. constituyen instancias de evaluación (formativa o sumativa) y por tanto;
- g. tienen lugar en situaciones comunicativas institucionales y auténticas.

El corpus constituye un total de 5 horas 43 minutos de grabación. Han tenido lugar en las universidades alemanas de Berlín y Heidelberg (n=18) y en universidades españolas: Complutense de Madrid y de León respectivamente (n=2). Se han registrado en situaciones auténticas, en audio (mp3) y una en video, aunque en esta última falta el final (aproximadamente 2 minutos de grabación), razón que obligó a eliminar el registro del análisis.

Como ya se ha mencionado, las PAO han sido numeradas y transcritas, tienen una duración variable y comprenden diferentes temas (véase Anexo 2). El corpus de PAO contiene asimismo el material de apoyo utilizado por los estudiantes durante la presentación (*PowerPoint y/o Handout*). Si bien dicho material ha facilitado la transcripción y comprensión del contenido, no ha constituido una dimensión de análisis en este estudio.

4 Resultados

4.1 Análisis cualitativo de la estructura global textual de las PAO –secciones y subpartes-

Tal como se explicitado el estudio de la EG del tipo textual analizado se basó en un *Modelo de EG* (véase 1) de las PAO elaborado para este estudio. Los pasos implicados en esta fase consistieron en:

- a. *Análisis de contenido* de cada registro oral –a partir de la transcripción- identificando en cada caso cada una de las dimensiones de análisis de la EG, computándose la presencia (o ausencia) de éstas, extractando el fragmento representativo y registrando la línea de aparición correspondiente en la transcripción. Por cada registro del corpus se completó una grilla de la EG.
- b. *Síntesis final* del análisis de contenido (realizado en a), esto es, de las categorías de la EG identificadas –sección y subparte-, forma que adoptan –fragmentos representativos- y su frecuencia observada. Por cada sección se completó una grilla de síntesis. Dicho análisis permitió considerar la EG como un todo y observar qué características comunes presenta el grupo, al mismo tiempo que realizar cortes transversales -por sección-.

En los siguientes apartados se presentan resultados obtenidos del análisis de la EG por sección, ilustrándose con fragmentos representativos seleccionados del corpus.

PAO: Sección 1. Apertura del discurso. Comprende las instancias formales que preceden a la presentación de contenidos propiamente dicha – *identificarse, explicitar la duración de la exposición, referirse a los materiales de apoyo* que se utilizarán- y constituye un primer contacto e interacción con la audiencia destinado a generar empatía, motivar y establecer una relación positiva con ésta –*saludo, despertar interés y/o curiosidad*-. Se trata de una sección de carácter *optativo* si bien algunos movimientos son esperables o deseables en una *buena presentación oral* –por ej. el *saludo* y el *despertar el interés de la audiencia*-

Los resultados relevantes obtenidos son:

1. la subparte *identificación del/la estudiante* que expone y *el despertar el interés de la audiencia* son las subpartes más frecuentes. La primera está a cargo del/la docente, quien menciona o pregunta por el nombre de pila al estudiante. Es posible que la presencia de la misma:

- a. sea necesaria para el/la docente a los fines de *ratificar o constatar los datos* del/la estudiante, ya que dichas presentaciones constituyen instancias de evaluación de la asignatura. Ejemplo :

"P.-**Marianne**⁶⁸, ¿no?
M.-**soy Marianne**" (R9)⁶⁹

- b. sirva para *focalizar la atención de la clase y presentar al estudiante*.
Ejemplo:

"P.-**me decís tu nombre**
V.-sí, **Vanessa**
P.-ahora **vamos a escuchar a Vanessa entonces**" (R4)
"P.-**Lo primero que vamos a hacer** es escuchar lo que **Gero** nos va a contar..."(R19)

- c. o simplemente responda a cuestiones prácticas como *identificar la grabación* en caso de que ésta se utilice con propósitos didácticos.

No obstante, debe recordarse que las PAO tienen lugar en el ámbito de un curso o asignatura universitaria donde generalmente los participantes ya se conocen, por esta razón no necesitan presentarse como suele ocurrir en el ámbito de las ponencias de expertos o las presentaciones profesionales.

2. La subparte *documentos de apoyo, recursos tecnológicos y fuentes* está escasamente representada en todo el corpus, no se hacen referencias explícitas a los mismos. Salvo en el caso del R 5 - las referencias a *documentos de apoyo o recursos tecnológicos* utilizados no aparecen en la sección 1, sino en las secciones 2 y 4 respectivamente.
3. La subparte referencia a la *duración de la presentación* está generalmente a cargo del/la docente. Este/a establece los tiempos y asigna límites a la tarea -relación asimétrica subyacente-. Si bien la frecuencia de aparición de la categoría en el corpus es baja, se han observado intervenciones o indicaciones de los profesores -

⁶⁸ La negrita en todos los casos es propia y tiene por objeto resaltar en las palabras claves del extracto o ejemplo del corpus.

⁶⁹ R + N°= Registro y número en el corpus

(f=3)- durante el desarrollo de la presentación destinadas a *marcar* el tiempo, las que podrían incluso interpretarse como una indicación al estudiante de que se ha extendido más allá de lo estipulado o sobre aspectos secundarios del tema, así por ej.:

"P.-**cuidado con el tiempo, ¿sí?** [...]
P.-yo creo que **hay que ir terminando**
G.-**sí, ya termino**, ya estoy terminando [...]"(R3)

"P.-**tenemos que ir llegando a la conclusión**
M.-vale [...]"(R8)

"P.-**Podrías ir terminando** ¿no?
F.-¿mm?
P.-**Ir terminando**
F.-Ok. [...]"(R15)

4. Finalmente, la subparte *saludo* a la clase, está a cargo de quien realiza la exposición a partir de fórmulas estereotipadas, similares y/o idénticas, no obstante éste presenta una escasa representación (f=5).

PAO: Sección 2. Introducción al tema. Contiene esencialmente tres subpartes principales que son: *la enunciación del tema, la justificación de los motivos de la elección y el sumario de los puntos principales del contenido a tratar.* De éstos solo el primero constituye un movimiento obligatorio, pues éste es el punto de partida sobre el cual se articula el desarrollo de la presentación.

Los resultados relevantes son:

1. La *enunciación del tema* es la subparte más frecuente en el corpus (89%), se trata de un movimiento obligatorio. Se constata asimismo la *presencia de las variantes: formulación de la tesis (f=9) y de una cuestión (f=4)*, esto coincide con la predominancia de la modalidad argumentativa observada en el grupo.

Algunos ejemplos son:

"[...] **os hablaré hoy de la conexión entre la literatura y la política** [...]"
(R5)

"[...] **hoy voy a presentar** el : rol exclusivo que tienen las redes sociales hoy en día en la formación de protestas políticas." (R6)

"M.-En : **la presentación de hoy me dedicaré (e:) al futuro desarrollo de los países del norte de África.** Si hablamos del norte de África hablamos generalmente de Marruecos, Argelia, Libia, Egipto y el pequeño Túnez que está aquí [...]" (R8)

"[...] Así que **mi : presentación va** ahora **sobre lo fantasmal en la novela de Pedro Páramo de Juan Rulfo.** Y : Pedro Páramo es un buen ejemplo para
P.-Es un buen ejemplo DE

M.-¡Uy! de : (RISAS), de ello po-ya que hay en la obra varios temas. [...]” (R9)

“[...] Bueno hoy (e:) **os voy a hablar sobre : la historia de la : lengua española** y la importancia en cuanto al aprendizaje (e:) del idioma [...]. (R15)

“Muy bien, **mi tema es** la inmigración ilegal en el sur de España [...]” (R19)

2. La suparte *justificación o motivos de la elección del tema*, aparece. En dos casos (R16 y R19), los estudiantes lo hacen espontáneamente en la *sección 2*, y en los dos restantes, realizan la justificación a pedido explícito de la docente en la *sección 4*, al inicio de la discusión (R12 y R14). Salvo en un caso los motivos que se aluden son de índole personal.
3. El *sumario de los puntos a tratar*, es utilizada casi en forma explícita por el 73%. Si bien no es un movimiento obligatorio es recomendado y deseable la inclusión y presentación de un sumario al comienzo de la exposición. Ejemplos son:

“[...] **para comenzar** (e:) **primero** les voy a presentar **mi estructura**. (e:) **Primero** me voy a fijar en la pregunta por qué el litio es tan importante para Bolivia, (e:) **después** vo-voy a seguir con el tema del litio en general, y (e:) **al final**, voy a desarrollar mi argumentación.” (R3)

“Bueno **con el fin justificar lo que he dicho hasta ahora** (e:) **os presentaré (m:) las etapas de mi razonamiento en el orden siguiente**. **Primero** vamos (e:) vamos a hablar de lo que es una sociedad y cómo se mantiene [...] **En segundo lugar**, hablaremos de qué influye en el comportamiento social y cultural de una sociedad / y : en **tercer lugar**, os quería dar unos ejemplos varios, tres ejemplos pero vamos **a ver cuánto tiempo nos queda** [...]” (R5)

“Y por eso **primero** quiero **explicar** un-un poco **quién es Valle Inclán o dar unos datos sobre él** y : después, (e:) tengo un **ejemplo** que sobre (e:) la obra “La Generala”, **para mostrar** la situación de las mujeres en general, en ese tiempo y : **siguiente, explicaré** el rol típico que encontramos en su obra y : (e:) **después**, tengo los **ejemplos** [...] y : bueno, **hablaré también** un poquito sobre “Los esperpentos” // y : pues **finalmente**, mi **conclusión**.” (R10)

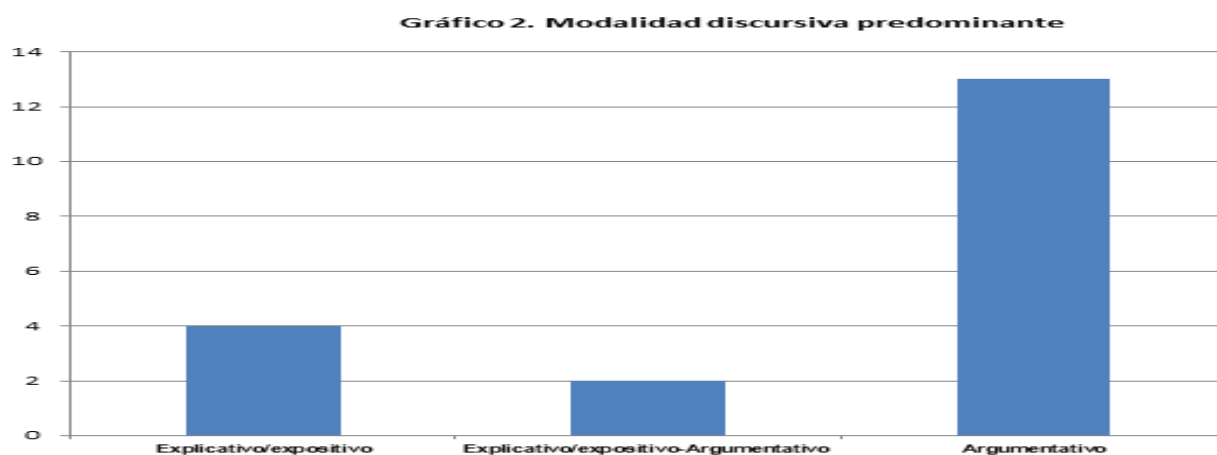
PAO: Sección 3. Desarrollo del tema. Constituye el cuerpo del discurso mismo y contiene esencialmente la información que se desea o se debe transmitir a la audiencia. Consiste esencialmente en la exposición clara y ordenada de ideas, informaciones, datos, argumentos, etc. El modo de organización textual característico que suele asumir la presentación oral es el expositivo/explicativo, modalidad propia del discurso académico o de los textos de divulgación científica. Se trata de una *sección obligatoria* de movimientos variables

Los resultados relevantes obtenidos son:

1. Se constata el predominio de la *modalidad argumentativa*. Más de la mitad de los registros presentan un modo de organización textual predominante argumentativo (f=13),

el resto asume una modalidad textual expositivo/explicativa (f=4) y/o expositivo/explicativo-argumentativa (f=2) (véase Gráfico 2)

2. Pueden identificarse formas combinadas de las secuencias expositivo-argumentativas así como la presencia de subsecuencias descriptivas o narrativas sujetas a la modalidad predominante (argumentativa), las que permiten conformar diferentes subtipos de organización secuencial combinada.



3. Es posible que la prevalencia de la modalidad argumentativa se deba más bien a requisitos o exigencias impuestos a la tarea por la docente de la asignatura más que a una predilección del hablante, dado que los 13 registros argumentativos proceden del mismo curso.

PAO: Sección 4. Epílogo. Comprende las instancias finales de la presentación del contenido *-resumen, conclusión, cierre y agradecimiento-*, la interacción con la audiencia *-apertura del turno de preguntas y discusión-* y la clausura del discurso. No todas las subpartes o movimientos de la sección son obligatorios, sin embargo resulta imprescindible la presencia de alguno de los movimientos, a los fines de señalar a la audiencia y otorgar al discurso algún tipo de cierre o finalización, aspecto en última instancia que no puede obviarse. Dado el ámbito, la finalidad de la PAO y la relación asimétrica entre sus interlocutores primarios *-profesor/estudiante-* es generalmente el/la docente de la asignatura quien realiza en última instancia clausura del discurso.

Los resultados relevantes obtenidos son:

1. la subparte *recapitulación o síntesis* está casi ausente en el corpus.
2. La *conclusión* está presente en casi en todos los registros (89%). El análisis de contenido permitió diferenciar *subcategorías o tipos de conclusiones*: a.-*Expresan opiniones y/ o valoraciones (f8); Expresan la confirmación de la tesis propuesta*

(f=6); Combinan *confirmación de la tesis y opiniones* (f=2); Combinan *confirmación de la tesis con la ejemplificación* (f=1).

3. *El agradecimiento* es una categoría con baja representatividad en el corpus 10%.
4. En lo que respecta a las subcategorías *apertura del turno de preguntas, discusión y finalización* puede aseverarse que son movimientos están altamente representados en el corpus estudiado.

Si bien la *discusión* no es considerada inicialmente como un movimiento obligatorio, es posible que ésta haya sido un requisito impuesto a la tarea por el/la docente de antemano, basado en la *intención* o *propósito* de evaluar contrastando la competencia lingüística oral en E/LE y el dominio del contenido en un discurso preparado y en uno espontáneo respectivamente. Dicha intención, frecuente en las evaluaciones realizadas por los docentes de E/LE, suele basarse en el supuesto de que el estudiante no nativo ha aprendido de memoria el discurso y por tanto "repite sin tener conciencia de lo que dice", por lo que en la evaluación debe insistirse en la interacción espontánea y sin guión, ya que ésta sería la única que permitiría evaluar o daría cuenta de su competencia lingüística oral en la LE y el grado de dominio del contenido.

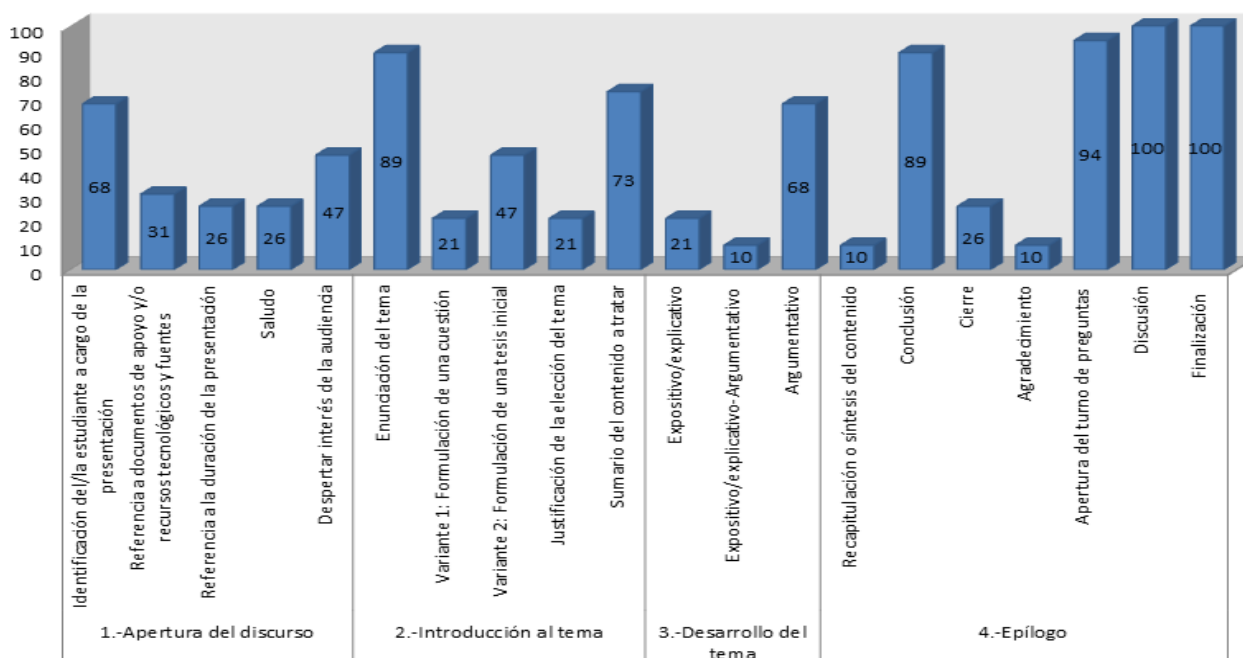
En lo que se refiere a las *interacciones* identificadas en el corpus durante la subparte *discusión*, las mismas se producen en la mayoría de los casos entre el/la docente y quien presenta, otras veces hay interacción entre este último y el resto de los estudiantes de la clase. Los rasgos hallados que caracterizan dicha *interacción* son los siguientes:

- a. Consiste en serie de *preguntas conectadas*, una especie de "diálogo académico" o didáctico basado en una relación asimétrica profesor-estudiante. Dado que se trata en última instancia de un diálogo, hay turnos y algunos solapamientos.
- b. El *registro* y el *léxico* que caracteriza la interacción es de tipo formal.
- c. Las *demandas* del/la docente más frecuentes durante la discusión consisten en *interrogaciones sobre el contenido*: pedido de aclaraciones, de especificación de temas o ideas, de justificaciones, de argumentaciones, de las razones de la elección del tema.
- d. Las *intervenciones* de los docentes se dirigen a: corregir lo dicho (fechas, datos, gramática, léxico, pronunciación, entre otras); provocar la reflexión del estudiante; complementar el tema, esto es, comentarios que amplían el contenido presentado (datos, informaciones, ejemplos), apoyan la tesis defendida y fomentan la discusión; a dar opiniones sobre lo dicho; a contraargumentar; y aquellas destinadas a realizar algún tipo de juicio evaluativo por parte del/la docente.

- e. La *apertura del turno de preguntas* al resto de la clase está siempre precedido por la invitación del/la docente de la asignatura.
- f. Las *preguntas* de los estudiantes, tienen una menor densidad y variedad que las preguntas e intervenciones del docente, son espontáneas, se basan en una relación simétrica y generalmente giran en torno a un pedido de aclaración del contenido, de la opinión personal y de ampliación de alguna información. Asimismo aparecen *intervenciones* espontáneas como opiniones, comentarios adicionales o valoraciones sobre el contenido presentado.
- g. En las *respuestas* del hablante aparecen recursos diversos como: reformulación, ejemplificación, aclaración, contraste, diferenciación, ampliación del tema, justificación, ilustración, entre otros.
- h. Durante la discusión, los estudiantes expositores, contestan las inquietudes del resto de sus compañeros observándose mayor nerviosismo ante los cuestionamientos de los profesores.

En el Gráfico 3 se presenta un resumen de las categorías de la EG -sección y subparte- y su frecuencia observada (expresada en porcentajes). Como ya se ha advertido, el tratamiento cuantitativo de los datos no es objetivo primordial de este estudio, el mismo se ha tenido en cuenta para la realización del análisis cualitativo.

Gráfico 3. Síntesis análisis macrotextual - EG (secciones y movimientos)



4.2 Análisis cualitativo de la organización del discurso y secuencias predominantes

El mismo consistió en el análisis focalizado de la heterogeneidad de secuencias que componen cada registro oral a los fines de identificar la secuencia textual predominante, las subsecuencias existentes y su función. Este análisis permite caracterizar la organización interna del discurso, acceder a la representación del esquema metal subyacente y categorizar los tipos -y subtipos- de organización textual del corpus oral. Dicho análisis se basa en los resultados vertidos del estudio de la EG (1).

A continuación se ilustran los modos de organización textual predominante identificados en el corpus, los subtipos de organización secuencial definidos y sus rasgos sobresalientes (Tabla 1).

"Tabla 1. Modos de organización textual predominante y subtipos"

Modalidad textual	Subtipos de organización secuencial: Rasgos internos sobresalientes	R
<i>Expositivo/ Explicativo</i>	-Explicación-descripción de características y ejemplificación. Con subsecuencias explicativo-descriptivas y narrativas	2
	-Análisis de un caso ejemplar, núcleos temáticos expositivo-explicativos. Con subsecuencias narrativo-explicativas	16
	-Explicación de un problema con subsecuencias descriptivas	19
	-Explicación de un problema con subsecuencias narrativo-explicativas y descriptivas	17
<i>Expositivo/ explicativo- Argumentativo</i>	-Núcleos temáticos expositivo-explicativos y análisis de caso/s ejemplare/s. Con elementos argumentativos: opiniones y toma de posición	18
	-Explicitación de un tema polémico. Explicación de argumentos a favor y en contra (elementos argumentativos)	20
<i>Argumentativo</i>	-Núcleos temáticos (con explicación, datos), argumentos y contraargumentos. Con subsecuencias descriptivo-explicativas y/o narrativo-explicativas	3, 4, 6, 7, 8,11,12
	-Núcleos temáticos (explicación, datos) y argumentos que apoyan la tesis. Con subsecuencias narrativas y/o descriptivas	5,9,15
	-Explicación de un problema o interrogante y análisis argumentativo (demostrativo) de la respuesta a partir de casos ejemplares	10,13,14

Debe notarse que la complejidad intrínseca del procesamiento realizado está representada por la dificultad que supone en última instancia, lograr de algún modo, *aprehender* la representación mental del contenido que ha tenido su autor en la concepción del discurso y cómo ésta ha sido plasmada en él durante la exposición. Por otra parte, la complejidad se ve acrecentada debido al hecho de que existe una gran disonancia entre la concepción y definición de los modos organización discursiva presentada en la literatura especializada -concebida para los textos escritos- y la

realidad de los textos auténticos, más aun tratándose de textos orales. En la literatura suele caracterizarse la modalidad con ejemplos claros, breves y del discurso escrito, la realidad confronta con una gran heterogeneidad y límites difusos entre algunas modalidades, asumiéndose un carácter discursivo no lineal, impregnado “*por idas y vueltas*”.

4.3 Análisis del tipo de discurso predominante (monológico / dialógico) y de la interacción

Como ya se mencionara, la situación comunicativa en la que tiene lugar la PAO está definida por relaciones *asimétricas* (docente-expositor) y *simétricas* (expositor-estudiantes), la *inmediatez comunicativa* y el carácter *evaluativo* del acto.

El análisis realizado ha permitido obtener los siguientes resultados relevantes:

1. La *función* de evaluación asignada a la exposición oral en el ámbito universitario hace que en algunos casos el desempeño pueda verse afectado por variables tales como el *nerviosismo*, algunas intervenciones de los docentes dan cuenta de ello, por ej.:

“Estuvo muy bien hecho. Han escuchado lo bien que hablé. Es decir, prácticamente no hay ningún error de gramática. Se nota muy bien preparada. **Lástima que estuvieras tan nerviosa**, ¿verdad?”(R3)

2. Las *interacciones de los miembros de la audiencia* en el corpus estudiado permite constatar que las mismas están esencialmente configuradas por los roles de jerarquía y asimetría representados por el docente, éste es quien regula y da el marco a las interacciones que se producen. Así:
 - a.-Las intervenciones docentes cumplen con diferentes funciones u objetivos y no se dan únicamente durante la *discusión* (sección 4), donde se han registrado un mayor número de intervenciones docentes.
 - b.-Se identificaron intervenciones en los 19 registros. Las mismas se disponen a lo largo de toda la presentación, es decir, en todas las secciones, concentrándose en las secciones 1, 3 y 4. De esta manera dada la intensidad, tipo y distribución de las interacción la PAO adopta o constituye una forma de discurso dialógico más cercana al examen oral del tipo pregunta-respuesta.
 - c.-Las *intervenciones de la clase*, esto es, del resto de los estudiantes durante las presentaciones se concentran en *todos* los casos –donde éstas aparecen- en la *discusión* (sección 4) y consisten en pedidos de aclaración sobre un tema, idea o concepto, comentarios adicionales o ampliación de información. Asimismo, comparativamente con las del docente, éstas tienen una frecuencia mucho menor.

d.-Durante las instancias iniciales, las intervenciones en el corpus son más bien excepcionales, salvo en un caso –R 15- donde la estudiante hace preguntas explícitas a la audiencia a los fines de ir controlando la comprensión del mensaje o del contenido de su exposición. Este es el único caso donde la estudiante toma la iniciativa e interroga a la audiencia durante la exposición y solo en dos casos (R7 y R17) el/la estudiante abre el turno de preguntas con interrogantes explícitos a la clase.

A continuación se presenta un análisis preliminar de las *intervenciones del/la profesor/a* (P) durante las presentaciones de los estudiantes. Las mismas se han clasificado con un criterio empírico, según el *propósito* subyacente, de este modo se identifican intervenciones:

1) *Inherentes a los aspectos formales de la tarea*

a.- Identificar a la/el estudiante

“P.-Entonces **Janosch cuando quieras** ¿sí? [...]” (R11)

b.-Informar y/o limitar el tiempo

“P.-y **tenés quince minutos** (...)” (R8)

“P.-**cuidado con el tiempo, ¿sí?**”(R3)

c.-Pautar, establecer las condiciones o hacer cumplir los requisitos de la tarea

“P.-**Lo primero que vamos a hacer** es escuchar lo que **Gero** nos va a contar, cuál es el tema como lo ha estructurado y luego vamos a hacerle preguntas...” (R19)

“P.-**No leas** mucho Janne, no leas mucho, tratá de no leer” (R10)

“P.-Sí, pero **¿tenés alguna tesis?**” (R9)

d.-Abrir la discusión

“P.-Ahora entonces lo que **vamos a hacer** son **preguntas** / espontáneas, de lo que hemos escuchado del tema qué le preguntarían a Gero” (R.19)

e.-Finalizar la presentación

“P-**bueno muchísimas gracias fue muy interesante**, fue muy interesante [...]” (R.8)

f.-Agradecer al/la estudiante

“P.-**bueno muchas gracias** eh” (R.5)

2) *Destinados a cooperar con el estudiante-expositor*

a.-Facilitar/aumentar la claridad del mensaje (sección 3, desarrollo)

"P.-Para-**para aclarar un poquito hasta ahora** Janne, vamos a ver. (e:) En el primer caso-en el primer caso, en "La Generala", dónde se veía un cambio de papel en-en las mujeres.

J.-No, ahí s-**ahí no se ve mucho cambio**, ahí eso era más para (e:) mostrar el (e:) el rol que encontramos en muchas obras principales

P.-Tradicional

J.-Sí, tradicional

P.-Entonces, en esta obra vemos que las mujeres actúan

J.-**Sí**

P.-Perfecto" (R10)

"P.-**Si entiendo bien**, el estado lo que quiere es declarar a ese tipo de grupo, criminal

K.-Sí

P.-¿verdad? y **el problema que se plantea es //**

K.-(e:)

P.-**que no es posible...**

K.-Bueno, **que sí es posible pero sería"** (R12)

b.-Realizar comentarios sobre el tema

"J.-mi tema // bueno de mi presentación es el cine en Cuba después de la revolución y : mi pregunta o mi tesis será si es un cine libre o controlado

P.-**bien es un buen tema para la Berlinale"** (R13)

c.-Completar el discurso del estudiante

"(...) y al principio del libro (e:) Abundio se reencuentra con el hijo de Pedro Páramo y

que era como una historia...

P.-**Circular"** (R.9)"

"Bueno, **en conclusión se puede constatar** que (e:) por más que la RAE (e:) se

dedique al (e:) al (e:) bueno a mejorar y : bueno

P.-a **renovar**

V.-renovar el (e:) el espa-el espa-el español como (e:) lengua (...) (R4)

3) *Relativos a la instancia de evaluación*

a-Pedir aclaración

"K.-sí (e:) bueno (RISAS) elegí "Bodas de sangre" que en corto la trama : (eh:) se centra en una :

(e:) bueno en-en una novia que : por : (e:) ser restri // restringida (m:)

P.-**no entiendo**

K.-restri /// bueno es-es atrapada por (e:) convenciones sociales

P.-**perfecto"** (R5)

"P.-**¿cuál sería el modelo ideal? ¿un camino medio?"** (R8)

"P.-**¿Qué quiere decir? ¿Que no termina nunca, que es infinito?**

M.-Que : *Ja* : bueno, ya no muere más no puede morir más (RISAS)

P.-No puede morir, ok, ok

M.-Ya está muerto y no puede morir más y ahora está condenado a : ser fantasma

P.-**Sí, entiendo"** (R9)

b.-Contraargumentar

"P.-Sin embargo-**sin embargo Sanan al-Gamali era un personaje histórico real y ese es el barrio en donde vivía Nagib Mahfuz**

E.-sí, es en el Cairo

P.-en el barrio del Cairo (...)

E.-Porque eso no no..

P.-**o sea que mezcla-yo creo que se mezcla algunos aspectos de la realidad con**

E.-sí, sí"

P.-con los aspectos fantásticos que desarrolla en su novela" (Estudiante no nativo R2)

c.-Corregir

-la pronunciación

"G.-y la parte más grande (e:) representa (e:) el **lizio** la cantidad de **lizio** que hay en Bolivia

P.-**LITIO**

G.- LI-LI TIO si (R.3)

-aspectos gramaticales

"**V.-**hoy quiero presentaros mi : tesis "La Real Academia Española es una institución conservadora la cual **está pasado de moda**

P.-**está pasada de moda**

V.-sí

P.-bueno" (R.4)

"M.-**Y : Pedro Páramo es un buen ejemplo** para

P.-Es un buen ejemplo **DE**

M.-¡Uy! de : (RISAS), **de ello** po-ya que hay en la obra varios temas" (R.9)

-errores léxicos

"**(...) dicho en otras palabras**, (e:) países con historias parecidas como los de América Latina deberían tener (e:) el mismo destino y enfrentar el futuro de manos (e:) de manos atadas [...]

P.-¿Qué quiere decir eso?

J.-Juntos

P.-A juntos pero no es castellano ¿eh?

J.-¿No?

P- No (RISAS)" (R.11)

d.-Interrogar sobre el contenido

"P.-Elena qué-en qué **fecha** escribe Nagib Mahfuz esta obra

E.- (e:) en **mil noveciento : noventa ocho**

P.- (hm)" (R2)

"P.-¿**eso se puede extender a todo el mundo árabe?** ¿Se puede decir lo mismo de Egipto? ¿se puede decir lo mismo de otros países?" (R8)

"P.-No, y una pregunta **¿por qué este hombre propone el tema de la esclavitud en un ambiente romántico?**

N.- (hm) Porque...

P.-Te lo pregunto por curiosidad" (R14)

e.-Valorar la actuación, hacer valoraciones en general

"**Estuvo muy bien hecho. Han escuchado lo bien que habló.** Es decir, **prácticamente no hay ningún error de gramática. Se nota muy bien**

preparada. Lástima que estuvieras tan nerviosa, ¿verdad?" (Estudiante no nativo R3)

"M.-y aquí es donde Juan Rulfo ha puesto la : (e:) la mayor cantidad de : de recursos estilísticos P.-(hm)

M.-(RISAS)

P.-**Muy bien** (R.9)

Finalmente, en cuanto a las *apelaciones al interlocutor y tratamientos* entre los participantes, se ha observado el uso del "usted" hacia el/la docente –aunque con escasa aparición- y la aparición más frecuente del "vosotros" y el "ustedes" para referirse a la audiencia en general. No obstante, el/la docente, utiliza para dirigirse a quien expone o a la clase: tanto el "usted" como el "tú, el "vos" y el "ustedes", dado que en el corpus los docentes son españoles o argentinos.

5 Discusión

El estudio exploratorio realizado - más allá de sus limitaciones- ha permitido cumplir con los objetivos propuestos al inicio de este trabajo, en tal sentido ha sido posible:

- *Caracterizar* el género PAO en situaciones comunicativas auténticas marcadas institucionalmente.
- *Analizar* cómo los estudiantes no nativos alemanes de E/LE estructuran el texto oral, identificando rasgos discursivos generales y predominantes en cada grupo.
- *Diferenciar* roles –profesor, expositor, estudiantes- y esbozar algunos rasgos de la interacción en las distintas fases de la PAO a partir del corpus estudiado.
- *Dimensionar*, en última instancia, más acabadamente el problema.

Son varias las *objeciones y limitaciones* que el trabajo realizado presenta - algunas de las cuales han sido explicitadas a lo largo de la discusión de los resultados- , entre las más importantes se encuentran:

- La predominancia de PAO de cursos de español con fines académicos (L1/L2).
- La alta procedencia de registros de cursos de EFA realizados en Alemania.
- La imposibilidad de acceso a ciertos datos demográficos de los participantes que permitieran valorar más fehacientemente las actuaciones.

A pesar de ello se considera que el trabajo realizado ha permitido delimitar más claramente el fenómeno estudiado. Así, en el *análisis macrotextual y del análisis de las secuencias predominantes se constata* entonces que en las PAO en E/LE:

- I. Existen secciones y movimientos de la EG con *características bien definidas y frecuencia alta* (identificación del estudiante, *enunciación del tema, sumario del contenido a tratar, modalidad argumentativa, conclusión, apertura de las preguntas, discusión y finalización*). Esto daría cuenta de *rasgos predominantes* – secciones y movimientos- de la PAO.

En cuanto a la *identificación* de la expositor/a, en el estudio sobre las PAO en alemán (L1 y L2) realizado por Guckelsberger (2005), la autora se ocupa puntualmente este movimiento. En el corpus halló que es el/la docente quien primeramente “tiene la palabra”, realiza algunas aclaraciones organizatorias vinculadas a la PAO o hace algún tipo de introducción al tema que se presentará, para luego ceder el turno al estudiante a cargo de la PAO, ya sea de forma *explícita* (“„Ja, Frau Kefaloudis, **ich**⁷⁰ übergebe **Ihnen** das Wort **dann**“; „**Jetzt** sind **Sie** dran“; „**Sie** dürfen **jetzt** loslegen“ Guckelsberger (2005:83)”) o *implícita* (“...**So**“; “**Dann**, schau **ma** mal“ Guckelsberger (2005:84)”). Este proceder *coincide* con lo hallado en el corpus estudiado, si bien la diferencia con nuestro caso, reside en que el/la docente alemán/a utiliza el apellido y el tratamiento de Ud. cuando identifica explícitamente al estudiante.

Se *constata* entonces que en el ámbito de las PAO, no es necesaria la presentación del expositor, la misma se define por una identificación de éste a cargo del docente o bien por el estudiante.

El movimiento *enunciación del tema*, consiste en explicitación del tema y/o la lectura del título, es el punto de partida sobre el cual se articula el desarrollo de la presentación de ahí el carácter de obligatoriedad asignado, aspecto este último que se refleja en la amplia representación obtenida en todo el corpus. Esto *difiere* de la conferencia en español, puesto que éste ya ha sido mencionado por el presentador, y en tal sentido Müller (2007) le asigna a la *alusión al título* un carácter optativo.

En lo que se refiere al movimiento *sumario de los puntos a tratar* - si bien no se lo ha considerado como obligatorio- es recomendado y deseable su inclusión al comienzo de la exposición (Vilà 2005; Morell Moll 2007; Briz y otros 2008; Solé 2009). Dicho esquema constituye la estructura de la presentación misma, da cuenta de la organización y jerarquización temática realizada, permitiendo no solo a quien presenta sino también a quien escucha tener una representación mental del tema y su estructuración, cumpliendo de este modo una doble función. En tal

⁷⁰ En negrita en el original.

sentido Rowley-Jolivet y Carter-Thomas (2008) asignan a la sección de *introducción* un doble rol:

...speakers need both to prepare the audience for the structure and content of the talk in ways judged acceptable by their disciplinary community (...) but also to establish a certain type of rapport with their audience (Rowley-Jolivet y Carter-Thomas 2008:22).

Müller (2007) advierte que en esta instancia, determinados marcadores de discurso, juegan un rol muy importante.

En el corpus estudiado se encontraron diferencias respecto a los resultados obtenidos por Sanz Ávala (2005), donde el 92% de los estudiantes españoles incluye el índice de su exposición. Si bien debe recordarse que en este estudio los participantes han recibido una secuencia de instrucción previa. Lo mismo ocurre en muchos de los participantes de este estudio, quienes han recibido indicaciones previas o recomendaciones al respecto.

En la literatura se identifican algunas predilecciones y disonancias respecto a la modalidad de organización discursiva propia del discurso académico, así Álvarez Angulo (1996) manifiesta su unidad de criterio con Halté (1989:100 en Álvarez Angulo 1996) cuando afirma:

....en el conjunto de los discursos explicativos, los más representativos, los más puros, los más "objetivos", son, por definición, los discursos científicos, cuyo principal objetivo es explicar. En este género —sigue diciendo Halté— el esfuerzo de objetividad es máximo, y las marcas lingüísticas de subjetividad posible son tan escasas que se llega incluso hasta la formalización y al lenguaje matemático (Álvarez Angulo 1996:32).

Las dos modalidades discursivas que aparecen implicadas en las PAO, son sin lugar a duda, la explicativo/expositiva y la argumentativa. En este estudio se halló como modalidad predominante la argumentativa, observándose una gran heterogeneidad en la organización secuencial (subtipos). En el estudio de Sanz Álava (2005) los estudiantes también han recurrido a la exposición y la argumentación durante el desarrollo, aunque no se realiza en este estudio un análisis de las modalidades predominantes y subsecuencias textuales. En este punto resulta importante realizar algunas consideraciones acerca del grupo meta de esta investigación y el contexto académico alemán.

Como ya se mencionara el predominio de la modalidad argumentativa podría obedecer a exigencias asignadas a la PAO por el/la docente. Es probable que la concepción y lo que se espera del estudiante en el contexto universitario alemán

también incida en las características que asume la modalidad discursiva hallada en el corpus. En la universidad alemana el estudiante “es un investigador o investigadora en ciernes y por lo tanto debe producir como si el receptor de su mensaje fuera la comunidad científica real” (Vázquez 2010:214), algo muy diferente de lo que ocurre en la hispanohablante, donde se es estudiante de principio a fin y donde en algunos contextos predomina la concepción reproductiva del conocimiento (Padilla y otros 2010)⁷¹. Las afirmaciones precedentes son *coherentes* con lo que sostiene Guckelsberger (2005) acerca de lo esperable en el caso de las PAO y en los seminarios de la universidad alemana, allí la *crítica* y la *argumentación* juegan un rol importante. De este modo, la actuación de los estudiantes alemanes en una PAO en alemán (L1) está más próxima a lo esperable o un experto en una ponencia o conferencia académica. Esto se corresponde asimismo con el predominio de las *estructuras para la estrategia de justificación y para la estrategia polémica* (Padilla 2005) hallados en el corpus así como una mayor presencia de opiniones, recomendaciones y valoraciones, elementos que otorgan subjetividad y rasgos persuasivos al discurso.

La *conclusión* constituye uno de los movimientos clave de la sección 4. En el corpus estudiado está presente *en casi en todos* los registros (89%) –los subtipos de conclusiones *con mayor* representatividad son: *expresan opiniones y/ o valoraciones* (f=8) y *expresan la confirmación de la tesis propuesta* (f=6)-. Este aspecto difiere de algunas conceptualizaciones de esta instancia en el discurso español (Briz y otros 2008). Asimismo Sanz Álava (2005) en la *conclusión*, incluye la “realización de un resumen final”, el que considera clave en la exposición oral. El mismo fue contemplado por todos los participantes de su estudio presentando diferentes subtipos (proporcionar alternativas, crítica, énfasis en una alternativa). Un estudio contrastivo de Ciapuscio y Otañi (2002) sobre las conclusiones de los artículos de investigación, aporta algunos datos de interés acerca de las mismas, si bien se trata del discurso académico escrito. En la comparación de artículos en inglés, alemán y español, las autoras hallaron que no todos consideraban a la conclusión como una parte textual obligatoria, cuya ausencia en el corpus estudiado, resultaba más frecuente en alemán (30%) y en inglés (20%), y más excepcional en español (4%). Asimismo, encontraron que al parecer los autores

⁷¹ En el contexto argentino, por ejemplo, a pesar de los proyectos de renovación curricular implementados desde los '90, no se ha abandonado todavía, en los hechos, una concepción reproductiva y estable del conocimiento, lo cual tiene numerosas implicaciones; entre ellas, la desatención al desarrollo de habilidades de *pensamiento crítico* o *habilidades argumentativa* (Padilla et al. 2010:2).

alemanes emplean las conclusiones para resumir la investigación y no parecen asignarle un papel importante en el marco del artículo, hecho que se corrobora incluso por la escasa extensión promedio (150 palabras). Asimismo, en español, también verifican una importante tendencia a resumir los resultados pero, a diferencia de la revista alemana, estos resultados son generalmente valorados por el propio autor. Por lo que si estas afirmaciones pudieran extrapolarse al discurso académico oral y al estudio realizado, podría decirse que la *conclusión* no necesariamente es un movimiento obligatorio y si está presente, lo esperable sería una especie de resumen del contenido. De este modo, es altamente positivo la representatividad y características que adopta en el corpus aquí estudiado.

En lo que respecta a los movimientos de *discusión* y *finalización* -cierre definitivo del discurso-, presentes casi exclusivamente en todos los registros del corpus, también están a cargo del/la profesor/a. Esto último se justifica desde las características y naturaleza de los roles propios de una situación comunicativa marcada institucionalmente. Tales aspectos son señalados por Guckelsberger (2005) en su estudio sobre las PAO de los estudiantes alemanes. La autora pone de manifiesto el rol dominante del docente en todo el proceso, el que le otorga incluso el derecho a interrumpir al estudiante cuando lo considere necesario, no así en el caso del resto de los estudiantes de la clase.

- II. Algunas secciones y subpartes de carácter (cuasi) obligatorio (saludo inicial, agradecimiento, referencias bibliográficas) están escasamente representados en el corpus, lo que podría ser revelador de cierto desconocimiento y necesidad de intervención didáctica explícita. Los resultados hallados, particularmente en lo que hace a la cortesía normativa (saludo, agradecimiento), difieren de los obtenidos por Sanz Ávala (2005) donde dichas instancias son consideradas por todos los estudiantes. Asimismo, en lo que a las referencias bibliográficas se refiere un estudio de Brown y Shimabukuro (2011) acerca de las PAO en E/LE de estudiantes estadounidenses señala que solo el 18% de los mismos explicita las fuentes y recursos bibliográficos utilizados.

Guckelsberger (2005) señala que en el contexto de los seminarios alemanes, muchas veces es el docente quien, antes de conceder el turno al expositor, indica o recomienda al resto de la clase la literatura sobre el tema al cual se refiere la exposición. Los resultados de Zappa-Hollman (2007) de las PAO (ESL) muestran *diferencias* respecto a la indicación y momento en que se refieren las fuentes en función de las disciplinas.

- III. El Modelo de la EG de las PAO en español debería contener una serie de *secciones* y *movimientos* ordenados, algunos de los cuales deberían asumir un carácter *obligatorio* en el género dado el marco institucional y la situación de evaluación. Algunas secciones o movimientos presentan semejanzas con otros géneros académicos orales próximos como –conferencia académica o ponencia– registrándose *movimientos –propios o con características propias–* en la PAO.
- IV. En el *análisis del discurso predominante* se observó un gran número de interacciones a lo largo de las diferentes fases de la PAO. Esto asigna un *carácter dialógico* al discurso, lo cual difiere de las concepciones frecuentes en la literatura que le asignan un carácter estrictamente monológico (Briz y otros 2008; Sanz Avala 2005; entre otros). Probablemente, este rasgo discursivo esté directamente relacionado con la función evaluativa asignada a la PAO y con el predominio de la modalidad de discurso argumentativa hallada en el corpus estudiado.
- V. La *interacción entre los participantes* el grado y tipo de interacción durante la PAO –quién inicia, por qué motivo, con qué fines, etc.–, permitió asimismo identificar en qué medida y cómo el expositor es capaz de responder a tales preguntas. Por otra parte, el estudio de las intervenciones docentes en las PAO permite afirmar que los tipos de preguntas utilizadas por los docentes están en dirección a los tipos identificados por Cestero Mancera (2001) en las clases magistrales españolas y las de Quero-Julián (2008) en las clases magistrales inglesas.

Resultaría de interés explorar cuáles son los tipos de preguntas típicas y/o esperables que caracterizan la interrogación del profesor en las PAO, qué semejanzas y diferencias se encuentran entre las de la clase magistral y las del género en cuestión. Asimismo, desde la perspectiva del estudiante, sería útil indagar la forma en que éste reacciona a tales intervenciones y en qué medida éstas cumplen un rol facilitador o inhibidor de la actuación, entre otros.

Más allá de los propósitos y características que las interacciones asumen, podría afirmarse que la frecuencia y tipo de intervenciones o preguntas de los profesores podrían ser reveladoras de la naturaleza de las dificultades que los estudiantes de E/LE evidencian durante en la PAO y por tanto, constituyen una fuente para el análisis de la actuación de los estudiantes.

Asimismo las *apelaciones al interlocutor y tratamientos* entre los participantes, en ambos grupos, es el “usted” hacia el docente y el “vosotros”, el “ustedes” y el “tú” para el resto de los integrantes de la clase. La predominancia del tuteo (vosotros o ustedes) hacia la audiencia se justifica por la relación de simetría y

familiaridad que entre los interlocutores. En el caso de los docentes se identifican los usos de "ud.", "tú" y "vos" hacia los estudiantes. Dada la naturaleza cultural de estos aspectos, se observan *diferencias* respecto del estudio de Guckelsberger (2005) donde el profesor siempre se dirige a los estudiantes con el apelativo "ud.", usual en Alemania. No obstante, los resultados *concuerdan* en lo que hace al "dominio" y el "derecho" del profesor a intervenir, incitar la discusión o concluir la PAO.

En lo que respecta a *futuras investigaciones* sobre las PAO en LM y en E/LE, podrían plantearse algunas áreas de interés y líneas de investigación, las mismas se categorizan a continuación especificándose posibles propósitos de indagación:

A. Relativas al género PAO y al mensaje

-Profundizar el estudio del *análisis macrotextual y de las secuencias implicadas*: a los fines de establecer aquellas secciones y movimientos que son propios del género en cuestión y precisar sus rasgos sobresalientes en el contexto hispanohablante.

-Realizar un *análisis microlingüístico* exhaustivo, con el propósito de identificar los aspectos gramaticales y pragmáticos presentes en el género y asociados a la modalidad discursiva predominante.

-Estudiar los *rasgos suprasegmentales y no verbales* que caracterizan la producción oral estudiantil en las PAO (nativa y no nativa).

-Analizar los aspectos vinculados a la multimodalidad durante la realización de las PAO.

B. Relativas al género PAO y las disciplinas

-Indagar en qué medida la EG propuesta puede adaptarse a diferentes disciplinas y en qué medida las características textuales y la modalidad de las PAO están asociadas a la disciplina académica en la que éstas se insertan.

C. Relativas a la actuación en el género y a las variables asociadas

-indagar el efecto en la actuación de variables asociadas como: experiencia previa en el género –en LM, en LE y en E/LE-, el carácter de la función de evaluación atribuida a la PAO –formativa, sumativa, con/sin calificación numérica-; año de carrera universitaria –estudiante principiante vs. avanzado-; nivel de E/LE; aprendizaje de la lengua –dónde y cómo-; estancias previas en el extranjero –duración, tipo y lengua-; conocimientos de LE –cantidad y nivel alcanzado-.

D. Relativas a la procedencia de los participantes (expositores y audiencia) y contexto académico

-Ampliar el corpus a otros contextos hispanohablantes así como considerar producciones orales en E/LE en contextos de inmersión a fin de aumentar el alcance de los resultados y conclusiones obtenidas en este estudio.

E. Relativas a la interacción entre el hablante y la audiencia

-Explorar el rol docente y las características de sus intervenciones durante la PAO, cómo éste influye en la actuación.

-Indagar las características de la interacción oral entre los participantes de la comunidad académica –profesores, estudiantes- ya sea en géneros planificados o informales;

-Estudiar aquellas cuestiones vinculadas a la cortesía académica en contextos hispanohablantes –ya sea normativa o estrategia-

6 Conclusiones

Si bien este estudio se ha centrado en un análisis textual del género los resultados obtenidos permiten anticipar algunas implicancias didácticas en el marco de la enseñanza del EFA en L2. En primer lugar es necesario destacar que, tal como se especificara en los fundamentos, el discurso oral formal así como los géneros textuales establecidos en las comunidades discursivas requieren de la enseñanza explícita y sistemática -sea en L1 o en L2-. En segundo lugar, debe señalarse que si bien se cuenta con un importante cúmulo de investigaciones y materiales didácticos sobre el discurso académico escrito, se observa un déficit de estudios –teóricos y empíricos- centrados en el discurso académico oral, los géneros implicados y en el desarrollo de materiales didácticos que permitan su enseñanza-aprendizaje – sea en español, inglés, en L1 o en L2-. Sin embargo, la realidad universitaria cotidiana confronta a los actores y usuarios de los mismos a tener que ponerlos en práctica sin un aprendizaje sistemático y explícito e incluso a ser evaluados a través de ellos.

Las principales implicancias que se señalan se dirigen al ámbito de E/LE sin embargo, varias de ellas atañen a aquellos docentes universitarios hispanohablantes cuyos estudiantes son extranjeros. De este modo, tales implicancias y sugerencias didácticas se refieren esencialmente a:

a. Diseñar secuencias de enseñanza-aprendizaje que contemplen las instancias de preparación, presentación, evaluación de la PAO, con especial énfasis en la estructuración del género y el dominio de las secuencias implicadas;

- b. Proveer ejemplos de actuaciones nativas y no nativas en el género provenientes de situaciones comunicativas auténticas, someter al análisis, discusión y evaluación en grupos y plenario.
- c. Anticipar el tratamiento de las dificultades que puedan aparecer en la actuación –nativa y no nativa-, proveer estrategias y recursos –lingüísticos o de otro tipo- que permitan afrontar los imprevistos que surjan durante la PAO. Estos aspectos, al igual que la adecuada fase de preparación de la PAO en sí misma, incidirán positivamente en el manejo del estrés que conlleva la exposición oral y pública de un trabajo –en L1 o L2-.
- d. Proveer a los estudiantes de criterios que orienten la estructuración y organización de la información en el género en cuestión, las condiciones del desarrollo y requisitos de la misma –duración, tecnología, materiales adicionales posibles o deseables, tipo de bibliografía, formalidades de la presentación-; así como los criterios con los cuales se los evaluará;
- e. Facilitar fuentes u orientaciones bibliográficas, entre otros, cómo seleccionar y abordar un tema, proporcionando estrategias para analizar y jerarquizar la información. En particular, los estudiantes de los cursos de EFA (L1 y L2), suelen olvidar que el contenido es también relevante, y que su tratamiento también incidirá en la realización de la PAO y resultados que se obtengan en evaluación;
- f. Propiciar instancias de aprendizaje sobre la cortesía normativa, sus rasgos característicos, situaciones típicas en contextos académicos formales;
- g. Proporcionar retroalimentación luego de la presentación, esto implica tanto al docente como al estudiante, en este último caso proveer instancias de autoevaluación. La grabación y posterior visionado de las PAO constituye una estrategia de gran utilidad didáctica con vistas a mejorar la actuación futura –en L1 o L2-;
- h. Ser consciente de que las intervenciones docentes –sea para corregir, interrogar o comentar- durante el desarrollo de una PAO puede incidir negativamente en la actuación, particularmente si ésta se realiza en L2.

Por último, resulta oportuno señalar que enseñar y aprender los usos formales de la lengua y sus géneros en contextos universitarios tiene una doble implicancia. Para el estudiante, permite la reflexión sobre los géneros –lingüística y cultural- y los contenidos disciplinares sobre los cuales éstos se articulan, favoreciendo al mismo tiempo la adquisición de las competencias académicas requeridas por la comunidad universitaria a la que pertenecen (L1) o aspiran pertenecer (L2). Para el/la docente permite asimismo la reflexión sobre: el género, desde la una perspectiva también

pragmática y lingüística, sobre el propio contenido disciplinar y la formas en que éste puede ser mediado más efectivamente por los géneros –cuáles y cómo-, así como el impacto que tienen sus intervenciones sobre los estudiantes, las que no siempre suelen ser constructivas. Tales reflexiones favorecen en última instancia la propia competencia comunicativa y académica como profesor/a, quien como principal referente de la comunidad universitaria a la que pertenece tiene la responsabilidad y función mediadora ineludible de facilitar el acceso a la comunidad discursiva a los nuevos “miembros” que aspiran acceder a ella.

7 Referencias Bibliográficas

- Ainciburu, C. 2011. Planificación, interacción y aprendizaje cooperativo en un campus virtual: un curso de español académico ELE. En Hernández González, C. y otros (Eds.) *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Actas XXII Congreso Asele: Valladolid.
- Adam, J. 1992. *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan
- Alcaraz Varó, E. 2000. *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza.
- Álvarez Angulo, T. 1996. El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica Lengua y Literatura*, vol. 8, pp. 29-44.
- Álvarez Angulo, T. 2004. *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Beaugrande R. y Dressler, W. 2005. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel.
- Bronckart, J. P. 1992. El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología*, nº 54, pp. 3-48.
- Bronckart, J. P. 2004. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje
- Briz, A y otros 2008. *Saber hablar*. México: Instituto Cervantes, Aguilar
- Brottier, O. 2007. La ponencia y el resumen de ponencia. En: Cubo de Severino, L. (coord). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. pp.113 – 152. Córdoba: Comunicarte, Argentina.
- Brown, A. y Shimabukuro, S. 2011. La inclusión de voces en el discurso académico oral por parte de estudiantes estadounidenses. [En línea]. 20/08/2011. [Citado: 25/11/2011] Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/BrownShimabukuro.pdf>.
- Brown, G. y Yule, G. 1993. *Análisis del discurso*. Barcelona: Visor.
- Calsamiglia, H y Tusón Valls, A. 2007. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. 2003. Analysing the scientific conference presentation CP, A methodological overview of a multimodal genre. *ASp* [Online], pp. 39-40. [En línea] 14.08.2011. [Citado: 23/11/2011]. Disponible en: <http://asp.revues.org/1295>
- Carter-Thomas, S. y Rowley-Jolivet, E. 2005. *The Rhetoric of Conference Presentation Introductions Context, Argument and Interaction. International Journal of Applied Linguistics*, Vol 15, 1, pp.45-70.
- Castelló, M. (Coord.). 2009. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

- Cestero Mancera, A. 2001. Estrategias discursivas. En Vázquez, G. (Coord.). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. pp 43-57. Madrid: Edinumen.
- Ciapuscio, G. 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Enciclopedia Semiológica.
- Ciapuscio, G. 2000. Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, 22, pp. 39-71.
- Ciapuscio, G. y Otañi, E. 2002. Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *R.I.L.L. nº 15*, pp. 117-133.
- Ciapuscio, G. 2009a. La noción de *familia de géneros* en el análisis de la comunicación de la ciencia. En: Parini, A. y Zorrilla, A. (Eds.). *Escritura y Comunicación*. pp. 28-55. Bs.As.: Univ. de Belgrano.
- Ciapuscio, G. 2009b. *De la palabra al texto: estudios lingüísticos del español*. Bs. As: Eudeba.
- Ciapuscio, G. 2010. Estructura ilocucionaria y cortesía: La construcción de conocimiento y opinión en las cartas de lectores de ciencia. *Revista signos*, vol.43, suppl., pp. 91-117. [En línea]. 07/11/2010. [citado 23/11/2011]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstractypid=S071809342010000300007yIng=esynrm=isoytIng=es
- Consejo de Europa. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Grupo Anaya. [En línea]. 07/08/2011. [Citado 23/11/2011]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corredor Tapias, J. y Romero Farfán, C. 2009. Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones. *Cuadernos de Lingüística Hispánica Colombia*, v.12, fasc. N/A, pp.57-76. Colombia: Pub. e imprenta de La Uptc. [En línea]. 05/03/2011 [Citado 23/11/2011] Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3324441yorden=0
- Flowerdew, J y Peacock M, eds. 2001. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortanet, I. 2003. El discurso académico institucional: un modelo de estructura para la conferencia del doctorado Honoris Causa en un corpus multilingüe. En: *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid.
- García García, M. 2009. *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. [En línea]. 07/11/2010. [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://dspace.uah.es/jspui/bitstream/10017/6508/1/Tesis.pdf>
- González Ortiz, J. 2004. La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Zona próxima*, Nº 5, 2004, pp.86-111 [En línea]. 07/08/2011. [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1754/1140>
- Guckelsberger, S. 2005. *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: Iudicium
- Heinemann, W. y Viehweger, D. 1991. *Textlinguistik: eine Einführung*, Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, M. y Heinemann, W. 2002. *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Martínez Mongay, A. 2004. *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. Pamplona: Blitz, Colección Bibliotecas Escolares

- Morell Moll, T. 2007. La difusión oral del conocimiento: las clases magistrales y las ponencias en congresos. En Alcaraz Varó, E. y otros (Edit.). *Las lenguas profesionales y académicas*. pp. 247-258. Barcelona: Ariel.
- Moyano, E. I. 2001. Una clasificación de géneros científicos. En Moreno, A. y Collwell, V. eds. *Perspectivas recientes sobre el discurso*. Asociación Española de Lingüística Aplicada AESLA, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Müller, G. 2007. La conferencia académica. En Cubo de Severino, L. (Coord). op. cit.
- Padilla, C. 2005. Exposición/Explicación y argumentación en el discurso académico escrito del español. pp. 113-134. En Vázquez, G. (Coord). 2005. op. cit.
- Padilla, C. y otros 2010. La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En: Castel, V. y Cubo de Severino, L. (Ed.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FF y L, UNCuyo.
- Palou, J y Bosch, C. (Coords.). 2005. *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Pastor Cesteros, S. 2006. La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Marcoele*, nº 2, junio 2006. [En línea]. 07/11/2010 [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://marcoele.com/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-vehicular-en-contextos-academicos/>
- Payrató, L. 1995. Transcripción del discurso coloquial. El español coloquial. En: Cortés Rodríguez, L. (Ed.). *Actas del I Simposio sobre Análisis del discurso oral*. pp. 43-70. Almería: Universidad de Almería.
- Querol-Julián, M. 2008. The role of questions in English Academic lectures. *Newcastle working papers in linguistics, vol. 14*. [En línea]. 27/08/2011. [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://repositori.uji.es/jspui/handle/10234/20293>
- Rendle-Short, J. 2006. *The academic presentation: situated talk in action*. Burlington: Ashgate Publishing Limited, USA.
- Rowley-Jolivet, E. y Carter-Thomas, S. 2008. Scientific Conference Englishes Epistemic and Language Community Variations. En: Cortese, G. y Duszak, A. eds. *Identity, Community, Discourse. English in Intercultural Settings*. Bern: Peter Lang.
- Sanz Àlava, I. 2005. *El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil. El discurso oral y escrito*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. [En línea]. 17/11/2010. [Citado 23/11/2011]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9817>.
- Solé, I. 2009. La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En Castelló, M. (Coord.) op. cit. pp.113-134.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. y Burke, A. 2003. "It's really fascinating work": differences in evaluative adjectives across academic registers". En: Leisty, P. and Meyer, C. (Eds.). *Corpus analysis. Language and structure and language use*. pp. 1-18. Amsterdam: Editions Rodopi B.
- Swales, J. 2004. *Research genres. Exploration and Application*. Cambridge: CUP.
- Tusón Valls, A. 2000. Conversar para aprender. *Aula de innovación educativa*, nº 96, pp.15-19.
- Tusón Valls, A. 2008. *Análisis de la conversación*. Madrid: Editorial Ariel.
- Van Dijk, T. 1978. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Van Dijk, T. 1983. Estructuras textuales de las noticias de prensa. En: *Análisi. Quaderns de comunicació i cultura*, 7/8, Març, pp. 77-105
- Van Dijk, T. 1995. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

- Vázquez, C. sf. Aproximación a un modelo para las presentaciones orales. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". [En línea]. 07/05/2011. [Citado 23/11/2011] Disponible en: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH99f0.dir/doc.pdf>
- Vázquez, G. 2000. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- Vázquez, G. 2001a. El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el auto-aprendizaje. En Pastor Cesteros, S. y Salazar, V. García, V. (Eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Vázquez, G. (Coord.) 2001b. *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. 2004. La enseñanza del español con fines académicos. pp. 1129 - 1147. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua L2 / lengua extranjera LE*. Madrid: SGEL.
- Vázquez, G. (Coord.). 2005. *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Vilà i Santasusana, M. (Coord.) 2005. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Villar, C. M. 2011. *Las presentaciones orales en ámbito académico. Un análisis macrotextual y de la actuación global de estudiantes alemanes de E/LE e hispanohablantes*. Trabajo Final de Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Zappa-Hollman, S. 2007. Academic Presentations across Post-secondary Contexts: The Discourse Socialization of Non-native English Speakers *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63, 4, pp. 455-485.

Anexos

Anexo 1

"Tabla 2. PAO: Modelo de la EG – Dimensiones"

Secciones	Subpartes o movimientos	Definición	Muestra
1.-Apertura del discurso Comprende las instancias formales que preceden a la presentación de contenidos	Identificación del/la estudiante a cargo de la presentación	Consiste en la identificación de quien realiza la presentación. Generalmente es el/la profesor/a del curso, quien introduce al/la estudiante o pregunta por su nombre aunque dicha instancia puede estar ocasionalmente a cargo de quien realiza la exposición.	Hoy vamos a escuchar a... Tu nombre, por favor.
	Referencia a documentos de apoyo, recursos tecnológicos y fuentes bibliográficas	Comprende la entrega del material de apoyo destinado a la audiencia –por ejemplo, lista de vocabulario técnico en español y alemán- o referencia a los materiales que se utilizarán –por ejemplo, PowerPoint, gráficos, video, etc- Asimismo, puede consistir en la puesta a punto de los recursos tecnológicos que se utilizarán y/o indicación del marco teórico o fuentes a utilizar.	Aquí tienen unas hojas con el vocabulario técnico en español y alemán del tema que voy a presentar...
	Referencia a la duración de la PAO	Explicitación del límite temporal generalmente a cargo del/la docente	-Tenés 15 minutos...
	Saludo	Es la salutación de quien presenta a la clase	Buenas tardes... Buenos días... Hola a todos...

<i>Despertar interés y/o curiosidad de la audiencia</i>	<p>Tiene como objetivo establecer un primer contacto con la audiencia, captando el interés y generando una atmósfera favorable. Asimismo dicha instancia comprende el activar conocimientos previos vinculados con el tema de la presentación. Entre las técnicas posibles pueden aparecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Despertar curiosidad -Hacer una pregunta -Comenzar con una cita -Comenzar con una afirmación -Hacer referencia a temas de actualidad -Relatar un hecho de interés -Realizar una petición -Vincular con temas de otras presentaciones, de la asignatura, etc <p>.....</p> <p>Las técnicas mencionadas no son exclusivas de la apertura, pueden aparecer en otros momentos de la presentación con el fin de mantener la atención de la audiencia.</p>	<p>-Uds. / vosotros estarán/estaréis de acuerdo conmigo en....</p> <p>-¿Se han preguntado.....?</p> <p>¿Sabes uds./vosotros....?</p> <p>-Quisiera comenzar con una cita de</p> <p>-Como todos habrán leído en las noticias de los últimos días....</p> <p>-Les voy a contar una historia muy breve que seguramente les va a sorprender....</p> <p>-Para comenzar les voy a pedir que....</p> <p>-Como ya hemos escuchado en clases pasadas....</p>	
2.- Introducción al tema	<p><i>Enunciación del tema</i></p> <p>(Adicionalmente: -formulación de una cuestión -formulación de una tesis inicial)</p>	<p>Consiste en explicitación del tema a tratar, generalmente se recurre a la lectura del título de la exposición. Según la modalidad del discurso adoptada, la enunciación del tema puede incluir asimismo la formulación de una tesis inicial, como es el caso de aquellas presentaciones donde predomina la modalidad argumentativa.</p>	<p><i>El tema de mi presentación es....</i></p> <p><i>Mi tema es la inmigración ilegal en el sur de España.</i></p> <p><i>Os hablaré hoy de la conexión entre la literatura y la política.</i></p> <p><i>Mi tesis es que [...] otro tipo de literatura que no sea científica contiene una tendencia política hasta incluso una toma muy clara de posición.</i></p> <p><i>Quiero presentaros mi tesis...</i></p> <p><i>[...] mi tesis hoy es que el gobierno de Bolivia no va a lograr que el país salga de la pobreza con la ayuda de sus recursos de litio</i></p> <p><i>¿Por qué elegí este tema? Bueno, estuve un año en Marbella para hacer mi prestación social y cada fin de semana viajaba a Tarifa, que está muy cerca de Gibraltar, en donde la inmigración es un tema muy actual y fundamental</i></p> <p><i>Bueno para comenzar primero les voy a presentar mi estructura. Primero,segundo,....y al final....</i></p>
<p>Abarca la enunciación, justificación y delimitación del tema por parte del emisor.</p>	<p><i>Justificación o motivos de la elección del tema</i></p>	<p>Se explicitan las razones de la elección del tema o la justificación de los motivos que condujeron a su tratamiento. Los motivos pueden incluir razones estrictamente académicas y/o personales.</p>	
	<p><i>Sumario de los puntos principales del contenido a tratar</i></p>	<p>Se trata de la presentación de los temas y subtemas que se van a desarrollar mostrándose al mismo tiempo la estructura dada a la presentación. Generalmente se trata de la presentación de un esquema de la misma con materiales de apoyo. Dicho esquema facilita al emisor la estructuración del contenido y a la audiencia le permite tener una rápida representación mental del mismo.</p>	
3.-Desarrollo del tema	<p><i>Explicativo/expositivo (de ideas, contenidos</i></p>	<p>Es la modalidad de discurso predominante de las PAO. Su meta es</p>	

<p><i>Está constituido por secuencias. Esencialmente consiste en la exposición clara y ordenada de las ideas, adoptando diferentes modalidades – explicativa-expositiva o argumentativa, o la combinación de las mismas- según los propósitos del emisor o lo requerido al mismo. Las secciones y/o movimientos son variables en número y orden según los propósitos o modalidad del discurso adoptada.</i></p>	<p><i>u hechos)</i></p> <p><i>Explicativo/expositivo- Argumentativo</i></p> <p><i>Argumentativo</i></p>	<p>facilitar la comprensión de los aspectos fundamentales de un determinado saber o contenido. Consiste esencialmente en la presentación ordenada y clara – evitando ambigüedades- de la información. Su función predominante es la representativa –el centro es el tema- asumiendo un carácter objetivo. Suelen presentar abundantes tecnicismos, especialmente en el caso de las exposiciones de temas especializados. Estrategias discursivas empleadas: definición, preguntas retóricas, cita, ejemplificación, reformulación, metáforas, comparaciones-contraste. Cuando una explicación procura convencer al auditorio, adquiere intencionalidad persuasiva, por lo que la exposición-explicación adopta la forma de un recurso argumentativo. Consiste en defender una determinada opinión mediante pruebas y razonamientos o argumentos. Implica la existencia de posiciones distintas y con frecuencia contrapuestas. Su meta es persuadir o demostrar. La función puede ser apelativa o conativa –cuando el mensaje intenta provocar algún tipo de respuesta o cambio de opinión- o bien expresiva –cuando la información se centra en el emisor quien exterioriza sus emociones y estado de ánimo- asumiendo en este caso un carácter subjetivo. Habiéndose formulado una tesis en la introducción al tema (2), el desarrollo (3) constituye esencialmente el cuerpo argumentativo. El mismo podrá incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la <i>argumentación</i> en sentido estricto, que consiste en la defensa de la tesis inicial presentada, aportando razones para convencer; -la <i>refutación</i> cuando el discurso intenta mostrar el desacuerdo o probar que la tesis inicial era falsa. <p>Entre los <i>recursos</i> utilizados para desarrollar la argumentación pueden aparecer: presentación de cuestiones polémicas, presentar opiniones o tesis (a favor), contraargumentación.</p>	<p><i>Bueno, resumiendo, los principales aspectos son...</i></p> <p><i>Para resumir lo dicho.... La conclusión de mi presentación es....</i></p> <p><i>Para concluir, se puede afirmar que</i></p> <p><i>Bien, con esto voy a terminar mi</i></p>
<p>4.-Epílogo</p> <p>Comprende las instancias finales – resumen, conclusión, cierre- de la presentación del contenido, la interacción con la audiencia (en caso de estar prevista) y la clausura del discurso.</p>	<p><i>Recapitulación síntesis</i></p> <p><i>o</i></p> <p><i>Conclusión</i></p> <p><i>Cierre</i></p>	<p>Permite retomar los principales puntos presentados y sirve de transición a las etapas finales de la exposición.</p> <p>Consiste en la instancia final de la presentación de los contenidos. Frecuentemente se incluyen afirmaciones, reflexiones o aplicaciones de lo expuesto que se enlazan con lo presentado en la <i>introducción</i>. También suelen utilizarse preguntas abiertas sobre el tema, planteo de hipótesis, la presentación de una idea final que puede resumir todo lo dicho o bien plantear un problema nuevo. Implica la instancia donde se señala el fin de la presentación de los</p>	<p><i>Bueno, resumiendo, los principales aspectos son...</i></p> <p><i>Para resumir lo dicho.... La conclusión de mi presentación es....</i></p> <p><i>Para concluir, se puede afirmar que</i></p> <p><i>Bien, con esto voy a terminar mi</i></p>

	contenidos	presentación...
		<i>Y con esto, he terminado mi presentación...</i>
<i>Agradecimiento</i>	Consiste en un saludo final que incluye el agradecimiento a la audiencia.	<i>Muchas gracias por su/vuestra atención</i>
<i>Apertura del turno de preguntas o discusión</i>	La apertura del turno de preguntas suele estar a cargo del/la profesor/a quien interroga directamente al emisor –muchas veces con fines explícitos de evaluación de contenidos disciplinares- y o invita al resto de la clase a preguntar o a hacer comentarios. En otras ocasiones es el/la estudiante quien presenta o lleva algunas preguntas para la discusión.	<u>A _____ cargo de/la estudiante:</u> <i>Bueno, si tienen preguntas me las pueden hacer ahora...</i> <u>A _____ cargo del/la profesor/a:</u> <i>¿Hay preguntas?</i> <i>¿Queréis preguntarle algo asobre....?</i> <i>Bien, comentarios de la clase...</i>
<i>Discusión</i>	Comprende la instancia de interacción con la audiencia, en este caso, con el/la profesor/a y el resto de la clase.	
<i>Finalización</i>	Consiste en el cierre final y/o eventual despedida del emisor. Generalmente esta instancia está a cargo del/la profesor/a, quien agradece al/el estudiante su presentación y da por terminada la presentación del/la mismo/a.	Muy bien, muchas gracias Ha estado muy interesante, muchas gracias.

Anexo 2

“Tabla 3. Corpus académico oral en E/LE: PAO de estudiantes alemanes”

Nombre	Universidad Facultad	Asignatura	Tema: Presentación	Registro	Min/Seg
1. Elisabetta	Complutense - Filología	Español Superior Curso: 2010/2011	Español de Venezuela	Video in-completo	04:24
2. Elena	U. de León Filosofía y Letras	Arte Islámico Curso: 2010/2011	Las noches de las mil y una noches. Mahfuz	Audio	05:50
3. Greta	Freie Univ. Berlin (FUB) Sprachenzentrum (SpZ)	Aufbaumodul (AM) Español Curso: 2010/2011	Bolivia y los recursos de litio	Audio	22:40
4. Vanessa	FUB SpZ	AM-Español	La RAE	Audio	21:44
5. Kerstin B	FUB SpZ	AM-Español	Conexión literatura-política	Audio	12:20
6. Ana O	FUB SpZ	AM-Español	Redes sociales y manifestaciones políticas	Audio	12:34
7. Mara Lena	FUB SpZ	AM-Español	El aborto en el Salvador	Audio	20:13
8. Marianne	FUB SpZ	AM-Español	África del Norte: democratización o reislamización	Audio	18:47
9. Maria	FUB SpZ	AM-Español	Pedro Páramo J. Rulfo	Audio	26:26
10. Janne	FUB SpZ	AM-Español	El rol de la mujer en Valle-Inclán	Audio	12:38
11. Janosch	FUB SpZ	AM-Español	Mercosur. El caso Venezuela	Audio	13:15
12. Katharina	FUB SpZ	AM-Español	El Salvador: lucha contra las maras	Audio	15:44
13. Jasna	FUB SpZ	AM-Español	El cine en Cuba	Audio	15:10

1	Natalie	FUB SpZ	AM-Español	María. J. Isaacs	Audio	13:08
1	Fanny	FUB SpZ	AM-Español	Historia de la lengua española. Su conocimiento	Audio	15:54
1	Ricarda	Heidelberg SpZ	Español para Cs. Humanas y Sociales Curso: 2010	La gran mezquita de París	Audio	32:00
1	Anna-Lena	Heidelberg SpZ	Español para Cs. Humanas y Sociales Curso: 2010	La inmigración irregular: Tijuana y el muro	Audio	28:55
1	Sophie	Heidelberg SpZ	Español para Cs. Humanas y Sociales Curso: 2010	Las estructuras zapatistas de la democracia básica	Audio	18:20
1	Gero	Heidelberg SpZ	Español para Economía y Cs. Jurídicas Curso: 2010	Inmigración ilegal	Audio	14:07
2	Britta	Heidelberg SpZ	Español para Economía y Cs. Jurídicas Curso: 2010	La pena de muerte	Audio	18:54

Florentino Paredes García
Alcalá de Henares, España

¿LA MÉDICA O LA MÉDICO? UNA APROXIMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA A LA ELECCIÓN DEL GÉNERO

A Francisco Moreno, maestro y amigo

Introducción¹

Como es bien sabido, en español la alternancia básica de género queda establecida por la presencia del morfema *-o* para el masculino y de *-a* para el femenino. No obstante, esta correspondencia no siempre se mantiene, lo que ocasiona algunos de los problemas que plantea el tratamiento del género².

¹ Este artículo forma parte de la investigación que ha constituido nuestra tesis doctoral *Estudio sociolingüístico del habla de La Jara* (Universidad de Alcalá, 1995), para la realización de la cual hemos contado con una ayuda económica de la Fundación Caja de Madrid.

² Sin ser muy numerosa la nómina de problemas que plantea el género de las palabras en español, abarca desde las consideraciones teóricas más generales hasta la discusión acerca de sus valores significativos. No es este el lugar de tratar por extenso estas cuestiones, pero señalaremos algunas de las posturas que se han mantenido. La gramática tradicional considera el *género* como un accidente gramatical que sirve para indicar el sexo al que pertenecen (etimológicamente *géno*s servía para designar tanto el género como el sexo de los seres vivos) y esta opinión es la que ha venido sosteniendo la Academia al menos desde su *Gramática de la Lengua Castellana* de 1771 (edición facsímil, Madrid, Editora nacional, 1984, p. 127-129) hasta la *Gramática de la lengua española* de 1932. A propósito de esto hay que mencionar la polémica acerca de la consideración o no de la lengua como sexista; véanse, entre otros, Álvaro GARCÍA MESEGUER, *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona, Montesinos, 1988 y *¿Es sexista la lengua española?*, Barcelona, 1986; Iris Grace GONZÁLEZ, "Algunos aspectos de sexismo en español", en H. LÓPEZ MORALES y M. VAQUERO (eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre el español de América*, San Juan, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1987, pp. 699-713; Violeta DEMONTE, "Naturaleza y estereotipo: la polémica sobre un lenguaje femenino", en *Nuevas perspectivas sobre la mujer: actas de las Primeras Jornadas de Investigación Interdisciplinaria organizadas por el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid*, 1982, pp. 215-221; Salvador CRESPO MATELLÁN, *Lenguaje y sexo*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1982; M^a Antonia MARTÍN ZORRAQUINO, "Observaciones sobre las propiedades atribuidas al habla femenina en el dominio hispánico", en Ralph PENNY (ed.), *Actas del I congreso anglo-hispano. Tomo I: Lingüística*, Madrid, Castalia, 1993, pp. 115-126; Pilar GARCÍA MOUTON, "El Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía. Hombres y mujeres. Campo y ciudad", en *Actas del Congreso Internacional de Dialectología*, Iker, pp. 667-685; Francisco MORENO y Hiroto UEDA, "El género en los sustantivos del español", *BAPLE*, XIV-2, 1986.

Otros autores abordan el problema desde una perspectiva diferente. Bello considera que el género es la clase a la que pertenece el sustantivo según la terminación del adjetivo con el que concuerda (*Gramática de la lengua castellana*, Madrid, EDAF, 1984, p. 45), opinión a la que se adhiere la Academia en su *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española*, (Madrid, Gredos, 1973, p. 173). A partir del estructuralismo el género se considera un morfema arbitrario que marca la concordancia y que es inherente al sustantivo (véanse F. MARCOS MARÍN, *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Cincel, 1972, p. 114; M. ALVAR y B. POTTIER, *Morfología histórica del español*, Madrid, Gredos, 1987, p. 39; Juan ALCINA y José Manuel BLECUA, *Gramática española*, 4^a edic., Barcelona, Ariel, 1983, p. 513; Emilio ALARCOS LLORACH, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994, p. 60).

Los distintos significados que se atribuyen al género pueden verse en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española*, ob. cit., pp. 173-179; J. ALCINA y J. M. BLECUA, ob. cit., pp. 513-529.

⁷² Como en otros casos, la paginación reproduce la de la edición original. Este artículo debe citarse como: Paredes, Florentino, (1995), "¿La médica o la médico? Una aproximación sociolingüística a la elección de género", *Verba hispánica*, V, pp. 79-87

La elección de la marca genérica de algunas palabras está estrechamente ligada a determinados aspectos sociales, como ocurre, por ejemplo, con ciertos términos que sirven para nombrar una profesión desempeñada por una mujer. La incorporación de mujeres a algunas profesiones y oficios tradicionalmente ocupados por hombres ha creado la necesidad de designar estas nuevas realidades. En la mayor parte de estos casos no se ha planteado ningún tipo de conflicto, pues la alternancia de género se ha ajustado al procedimiento general de formación de palabras: *el abogado/la abogada, el bombero/la bombera*.

Hay otros casos, sin embargo, en los que esta alternancia no se ha visto libre de dificultades. La nueva oposición que se establece entre *médico/médica, juez/jueza* para los significados 'hombre/ mujer cuya profesión es la medicina' u 'hombre/ mujer que profesa las leyes' ha venido a superponerse a la oposición que funcionaba tradicionalmente, según la cual el masculino designaba al 'hombre que profesa la medicina (o las leyes)' y el femenino a la 'mujer del médico (o del juez)'³. Este significado tradicional ha hecho que sobre las formas *médica* o *jueza* pese cierta estigmatización y que, en consecuencia, los hablantes busquen alternativas lingüísticas para evitarlas.

Las soluciones que se adoptan son muy variadas: algunos hablantes prefieren mantener la terminación *-o* para la profesión y marcar el género mediante otros procedimientos gramaticales, como el artículo, oponiendo así *la médico* 'mujer que se dedica a la medicina' a *la médica* 'mujer del médico'; otros hablantes, que sienten *médica* como vulgar, recurren a lexemas diferentes para marcar la oposición y enfrentan *médico* a *doctora* o incluso a *enfermera*; una solución más consiste en conservar la distinción de morfema para la profesión, y emplear un procedimiento analítico para designar a la mujer del médico: *la mujer del médico* u otras fórmulas consideradas más respetuosas, como *la señora del médico, la esposa del médico*⁴.

Metodología de la investigación

Planteado en estos términos el problema, hemos querido conocer el funcionamiento social de esta elección o, lo que es lo mismo, comprobar si hay algún factor que influya en la

³ En la edición de 1992 del *Diccionario de la Real Academia Española*, la primera acepción de *jueza* es 'mujer del juez' y la quinta de *médica* es 'mujer del médico'.

⁴ Véase J. ALCINA FRANCH y J. M. BLECUA, *ob. cit.*, pp. 520-521.

elección de una forma u otra. Para ello, hemos analizado los datos de un trabajo de campo en una zona rural española, la comarca de La Jara⁵.

La recogida de datos se ha realizado en 28 pueblos, en los que, siguiendo criterios habituales en la geografía lingüística española, hemos buscado sujetos naturales de la localidad que no hayan viajado mucho. Las encuestas fueron realizadas entre el 10 de junio de 1992 y el 20 de junio de 1993. Durante cada entrevista, grabada en parte, se rellenó el cuestionario correspondiente empleando siempre transcripción fonética⁶.

En cada punto hemos buscado ocho sujetos, cantidad que permite obtener muestras de habla sociolingüísticamente representativas en todas las localidades. En total hemos contado con 210 informantes -lo que supone el 1,1 % del total de la población jareña-, seleccionados mediante una de las técnicas habituales de la sociolingüística, la del *muestreo por cuotas*. Para ello se estratificó la población de cada una de las localidades encuestadas en función de tres factores (el sexo, la edad y el nivel de instrucción):

.por "sexo", 2 grupos: Hombres y Mujeres.

.por "edad", 4 grupos: (15 -24), (25-39), (40-59) y (60 o más).

.por "nivel cultural", 2 grupos: Alto y Bajo⁷.

La agrupación por estratos de los individuos seleccionados como muestra ofrece las siguientes características:

⁵ La comarca de la Jara está situada en la zona centro-occidental de la Península Ibérica. Comprende 52 pueblos y ocupa una extensión aproximada de 2.500 km², de los que unos 2.000 pertenecen a Toledo y el resto se reparte entre Cáceres, Ciudad Real y Badajoz. Históricamente dependió de la villa de Talavera de la Reina hasta la división provincial de 1831, momento en el que se repartió entre las provincias citadas. Geográficamente está aislada de las vías importantes de comunicación y su economía está poco desarrollada. Desde el punto de vista lingüístico, el habla del territorio está marcada por influencias que han ejercido otras variedades españolas meridionales y occidentales, especialmente las extremeñas.

⁶ En el trabajo de recogida de datos, que, como es lógico abarcó más aspectos que los que aquí tratamos, a todos los informantes se les aplicó un cuestionario fonético, morfológico y sintáctico (526 preguntas); con 18 de ellos, todos mayores de 60 años, se empleó también un cuestionario léxico (2.572 preguntas).

⁷ En el grupo Alto se incluyen los informantes que tienen el Graduado Escolar o títulos superiores; en el Bajo se sitúa el resto.

a) Cuotas por "sexo":

HOMBRES	MUJERES
106	104

0: Muestra por sexo

b) Cuotas por "edad":

15-24	25-39	40-59	60-
50	53	52	55

0: Muestra por edad

c) Cuota por "nivel de instrucción":

EGB INCOMPLETA	GRADUADO ESCOLAR
114	96

0: Muestra por nivel de instrucción

Si agrupamos por cuotas a los 210 informantes, según los grupos descritos, tenemos la siguiente muestra:

	HOMBRES		MUJERES		TOTAL
	B	A	B	A	
15-24	6	20	3	22	51
25-39	12	14	11	15	52
40-59	22	4	17	9	52
60-	23	5	21	6	55
TOTAL	63	43	52	52	210

0: Número de informantes por cuotas

Para el análisis cuantitativo de los datos nos hemos ayudado del programa informático GOLDVARB 2.0 para Macintosh⁸, programa que permite establecer matemáticamente las correlaciones entre los datos lingüísticos y los factores sociales. Un paso previo en el tratamiento de estos datos es el del recuento y la codificación con objeto de que sean susceptibles de ser tratados informáticamente. El resultado de los análisis se ofrece en forma de frecuencias absoluta y relativa y de índices de probabilidad. Este último dato resulta el más interesante, pues permite conocer de una forma más precisa la incidencia de cada uno de los factores en la aparición de la variable lingüística estudiada⁹. El programa determina, además, cuál de las combinaciones de factores es la más significativa y descarta los factores que no inciden.

Presentamos los resultados en forma de cuadros gráficos elaborados tomando en cuenta la información probabilística, lo que permite observar de forma inmediata la importancia relativa de cada factor significativo en la aparición de la variable estudiada.

Hemos analizado con esta técnica sociolingüística las preguntas del apartado morfológico que hacen referencia a los morfemas de femenino para designar la profesión¹⁰. Las variantes que hemos considerado son las siguientes¹¹:

<1> procedimiento analógico: caracterización mediante el morfema *-a* para 'profesión de la mujer': *la médica, la jueza*

⁸ Agradecemos al Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá de Henares las facilidades que nos han dado para usar este programa.

⁹ La explicación del funcionamiento de este programa informático puede verse en FRANCISCO MORENO, "Sociolingüística, estadística e informática", *Lingüística* (en prensa).

¹⁰ Corresponden a las siguientes preguntas del cuestionario: 326: *juez, -a*, 327: *la mujer del juez*, 328: *médico, -a* y 329: *la mujer del médico*. En nuestro recuento hemos prescindido de las respuestas en las que los hablantes recurren al cambio de lexema, del tipo *médico/ doctora*.

¹¹ Desde el punto de vista sociolingüístico, una *variante* o *clase* es un conjunto de unidades agrupadas por lo general en función de su semejanza. Puede resultar aclarador un ejemplo de fonética: las realizaciones del fonema /s/. Las realizaciones de este fonema en español van desde las distintas articulaciones sibilantes (coronal, predorsal, apical, etc.) a la aspiración sorda o sonora, pasando por diversos grados de asimilación a la consonante siguiente y llegando incluso hasta la pérdida del sonido. Tal multiplicidad de realizaciones sólo es susceptible de un análisis cuantitativo tras un proceso previo de agrupamiento. Para ello normalmente se recurre a unir aquellos sonidos que posean rasgos semejantes. En el caso que nos ocupa, una división aceptable podría ser la que agrupase las pronunciaciones del fonema en cuatro variantes o clases: <sibilante>, <aspirada>, <asimilada> y <elidida>.

- <2> procedimiento gramatical: caracterización mediante el artículo femenino para `profesión de la mujer': *la médico, la juez*
- <3> tratamiento tradicional: morfema *-a* para `mujer de...': *la médica, la jueza*
- <4> tratamiento analítico para `mujer de...': *mujer del médico, del juez*¹²

El recuento de los datos nos ha permitido obtener una muestra de 850 ocurrencias. El cuadro siguiente ofrece, resumidos, los valores de la frecuencia absoluta (Nº), frecuencia relativa (%) e índice de probabilidad (P)¹³ de las interrelaciones que se producen entre los factores sociales y las variables lingüísticas:

	La médica			La médico			La médica			La mujer del m.		
	Nº	%	P	Nº	%	P	Nº	%	P	Nº	%	P
H	157	73	-	59	27	-	88	43	-	117	57	-
M	143	69	-	65	31	-	79	36	-	142	64	-
15-24	54	50	.246	55	50	.754	28	27	.325	75	73	.675
25-39	68	65	.386	36	35	.614	36	36	.449	64	64	.551
40-59	83	75	.506	27	25	.494	46	42	.559	63	58	.441
60-	95	94	.840	6	6	.160	57	50	.649	57	50	.351
B	123	61	-	78	39	-	75	42	.432	103	58	.568
A	177	79	-	46	21	-	92	37	.594	156	63	.416

0: Probabilidades e índices de las variantes de género para marcar la profesión.

1^{er} análisis: <la médica> frente a <la médico>

En el primero de los análisis hemos contrapuesto las variantes analógica <1> y gramatical <2>, lo que nos permitirá ver si la elección del morfema *-a* o la caracterización mediante el artículo para significar la profesión de una mujer depende de algún factor social. Los datos son los siguientes:

	La médica			La médico		
	Nº	%	P	Nº	%	P
H	157	73	-	59	27	-
M	143	69	-	65	31	-

¹² En esta variante se agrupan también expresiones como *la señora del médico, la esposa del médico (o del juez)*.

¹³ El índice de probabilidad se presenta en forma de un valor numérico comprendido entre 0 y 1, donde 0 representa la probabilidad mínima de que ocurra la variante analizada y 1 la máxima; los valores superiores al .5 indican que la variante resulta favorecida por el factor y los inferiores al .5 indican la tendencia desfavorecedora.

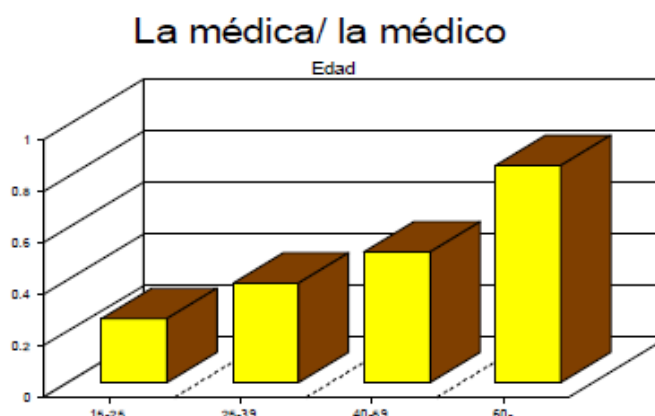
15-24	54	50	.246	55	50	.754
25-39	68	65	.386	36	35	.614
40-59	83	75	.506	27	25	.494
60-	95	94	.840	6	6	.160
B	123	61	-	78	39	-
A	177	79	-	46	21	-

0: Frecuencias y probabilidades de las variantes que designan la profesión.

Como se observa en

los valores de las frecuencias, la variante más empleada para el femenino es la que contiene el morfema *-a* (71 % para *la médica*, 29 % para *la médico*), es decir, en analogía con otros adjetivos y sustantivos, se prefiere marcar la diferencia de sexo mediante la oposición *-o/-a*. Descartada la

Ilustrac. 1 Probabilidad de la variable <1>, *la médica*, frente a la <2>, *la médico*, según los factores que han resultado significativos.



incidencia del sexo y el nivel cultural, el análisis nos indica que en la Jara el único factor que predetermina el uso de una u otra variante es la edad. Como refleja la 1, se produce una relación directa entre el uso de los grupos generacionales, de forma que a menor edad se favorece menos la forma *la médica*. El morfema *-a* para marcar la profesión es preferido por los hablantes de mayor edad, sobre todo por los más viejos, mientras que entre los jóvenes se prefiere caracterizar la profesión por medio del artículo u otros procedimientos gramaticales.

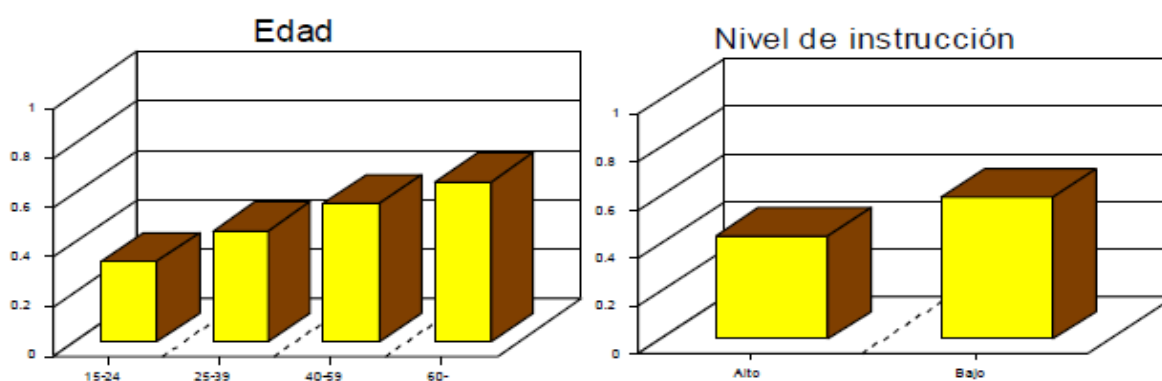
2º análisis: <la médica> frente a <la mujer del médico>

En el segundo análisis hemos contrastado las variantes <3> y <4>, las que recogen las formas para denominar a la mujer del médico o del juez. Pretendemos ahora determinar si algún factor social favorece o repele la denominación tradicional de *médica* como referente de la esposa del médico. Los valores son los siguientes:

	La médica			La mujer del médico		
	Nº	%	P	Nº	%	P
H	88	43	-	117	57	-
M	79	36	-	142	64	-
15-24	28	27	.325	75	73	.675
25-39	36	36	.449	64	64	.551
40-59	46	42	.559	63	58	.441
60-	57	50	.649	57	50	.351
B	75	42	.432	103	58	.568
A	92	37	.594	156	63	.416

0: Frecuencias y probabilidades de las variantes que indican modos de designar a la esposa

La médica / la mujer del médico



Ilustrac. 2 Probabilidad de aparición de las variantes <3>, *la médica* frente a <4> *la mujer del médico*, según los factores significativos.

Nuestros hablantes emplean mayoritariamente el procedimiento analítico: *la mujer de ...* (39 % para *la médica* y 61 % para *la mujer del médico*). En esta ocasión los factores significativos han sido la edad y el nivel de instrucción (2). Por generaciones, volvemos a encontrar una correlación rectilínea directa que muestra cómo a medida que es mayor la edad del hablante es más probable que aparezca la variante <3>, *la médica*, la que hemos llamado tradicional. En la gráfica del nivel de instrucción nos encontramos con que los hablantes menos instruidos son los que adoptan en mayor medida la solución *médica* para 'mujer del médico' mientras los más cultos se inclinan por el uso de *la mujer de...*

3^{er} análisis: Valores del término *médica*

En el tercero de los análisis pretendemos encontrar las correlaciones en el empleo de *médica* para 'profesión' y 'mujer del médico'. Los datos son los que siguen:

	'Profesión'			'Mujer de'		
	Nº	%	P	Nº	%	P
H	157	73	-	88	43	-
M	143	69	-	79	36	-
15-24	54	50	-	28	27	-
25-39	68	65	-	36	36	-
40-59	83	75	-	46	42	-
60-	95	94	-	57	50	-
B	123	61	-	75	42	-
A	177	79	-	92	37	-

0: Frecuencias de las variantes que recogen los valores semánticos de *médica*

La comparación entre las frecuencias de una y otra variante nos señala el predominio de *médica* para designar la profesión que la relación matrimonial. El análisis probabilístico para determinar si alguno de los factores analizados establece correlaciones con una u otra variante ha resultado infructuoso, es decir, la elección de una u otra variante no está determinada por ninguno de los factores previstos.

Conclusiones

Los análisis que hemos llevado a cabo han permitido mostrar que la elección del morfema de género de las palabras que designan la profesión de la mujer está determinada en cierta medida por algunos factores sociales. Nuestros hablantes prefieren mayoritariamente el procedimiento sintético (marcar con el morfema *-a*) para nombrar a la profesional y emplear las formas analíticas del tipo *mujer de ...* para referirse a la esposa.

La incidencia de los factores sociales es distinta según las variantes analizadas. Hemos podido comprobar que el sexo del hablante no predetermina ninguna de las variantes, frente a lo que cabría esperar. El hecho de que el hablante sea hombre o mujer no favorece una u otra

formas. El nivel de instrucción de los informantes no influye en la alternancia entre *la médica* y *la médico* para la profesión pero sí en la elección de la designación de la esposa. Como hemos señalado, el nivel de instrucción más elevado rechaza el empleo de *la médica* para 'mujer del médico'. Esto confirma que hay una cierta estigmatización de este término, que no es percibida como extrema, a juzgar por la cercanía de los índices de probabilidad de los dos grupos. El factor más decisivo a la hora de elegir una variante ha sido la edad. Hemos podido observar cómo se establecen correlaciones directas entre la edad y las diferentes variantes: entre los jóvenes se prefiere emplear *la médico* y *la mujer del médico* mientras que entre los mayores, sobre todo los menos cultos, optan por la forma *médica* tanto para la profesión como para la esposa.

La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica⁷³

FLORENTINO PAREDES
Universidad de Alcalá

A Rufino Zurdo,
in memoriam,
por su ejemplo.

1. Introducción

El trabajo presente parte de unas encuestas sobre disponibilidad léxica realizadas con 484 alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y de 1º y 2º de Bachillerato de Alcalá de Henares en las que se les pedía que anotasen la mayor cantidad de palabras posible en relación con 17 Centros de Interés. Obtuvimos así un corpus formado por 155.815 palabras que contenía además información acerca del sexo de los encuestados, la localidad de residencia, la edad y el nivel académico. El objetivo inmediato del trabajo consistía en conocer y analizar el léxico disponible de los alumnos, labor que se cumplió en su momento¹. No obstante, puesto que las respuestas eran anotadas por cada sujeto en un cuadernillo, se nos ofrecían unos materiales de primera mano que permitían análisis desde perspectivas diferentes. Una de las que surgieron inmediatamente al equipo que llevamos a cabo la investigación fue la de analizar la situación ortográfica que reflejaban los cuestionarios.

Los trabajos sobre disponibilidad léxica no tienen como objetivo inmediato dar cuenta de la situación ortográfica de la población estudiada. En las encuestas se les pide a los sujetos que anoten el mayor número posible de palabras que conozcan acerca de un determinado centro de interés sin que deban preocuparse por la corrección gráfica. Prima, ante todo, la cantidad. De hecho, una de las recomendaciones que se les da a los encuestados antes de comenzar la prueba es que no dejen de anotar una palabra por dudar de su ortografía. Por otra parte, al disponer de sólo dos minutos para anotar términos en cada Centro de Interés, es muy posible que algunos errores puedan deberse por la premura con que deben escribir las respuestas.

¹ De los resultados generales de este trabajo nos ocupamos en "Disponibilidad léxica de alumnos de Enseñanza Secundaria de Alcalá y su comarca: Resultados generales", *Actas del XVI Congreso Internacional de AESLA*, (en prensa).

⁷³ Este artículo se publicó con la siguiente referencia bibliográfica: Paredes, Florentino, "La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica", *Reale*, 11 (1999), pp. 75-97

No obstante, entendemos que esta inmediatez tiene algunas ventajas. La principal es que nos presenta un estado de ortografía que podríamos llamar “original”, sin intervención del repaso corrector. Podemos decir que lo que las encuestas nos ofrecen es el estado primario de la situación ortográfica de cada sujeto, la forma básica con la que la palabra aparece representada en la mente del individuo. Esto parece constatarse en el hecho de que proporcionalmente son muy escasas las autocorrecciones o las grafías híbridas (tipo *b/vaca*), índices de dudas sobre el uso correcto del idioma.

Por las propias características de la encuesta que llevamos a cabo, la mayor parte de los errores registrados pertenecen a los planos fonético y léxico. El diseño de la encuesta no resulta adecuado para recoger datos con los que evaluar el dominio ortográfico en el nivel de la frase, mientras que los materiales pertenecientes a los niveles morfológico y sintáctico quedan también en segundo plano. Las encuestas están concebidas fundamentalmente para que los alumnos anoten palabras simples o léxicas complejas, por lo que resultan apropiadas para analizar el plano léxico y, puesto que va siempre asociado, el plano fonético. Está claro que el trabajo ortográfico no debe ceñirse sólo a esos aspectos, sino que debe ser más abarcador. No obstante, los datos que hemos obtenido nos permiten, como veremos, reseñar aspectos de interés ortográfico en todos los niveles, excepto en el nivel de la frase.

Otro aspecto que diferencia este trabajo de los de disponibilidad léxica es el de los conceptos básicos que maneja. Resulta evidente que en el trabajo que vamos a presentar la noción de disponibilidad no resulta pertinente: no se puede hablar de faltas de ortografía más o menos disponibles. Nosotros debemos trabajar sólo con los valores de frecuencia. Tampoco puede mantenerse la distinción entre palabra y vocablo, propia de los trabajos de disponibilidad léxica, debido a que aquí formas de una misma palabra pueden aparecer catalogadas en epígrafes diferentes, a que una palabra puede contener más de un error, etc. Por tanto, en los recuentos de disortografías hemos empleado dos cómputos diferentes: una primera aproximación consistió en contar simplemente las palabras que contenían algún tipo de error y poder determinar así qué centros de interés contenían los guarismos mayores o qué diferencias se producían entre los grupos sociales; para afinar más el análisis, hemos clasificado los errores en diferentes grupos (vid. *infra*) distinguiendo entonces entre el número de errores no repetidos y el número total de errores contando las repeticiones.

Desde el punto de vista de la didáctica de la ortografía, los materiales que analizamos nos permiten conocer los errores en los vocablos más disponibles por los

alumnos y, de este modo, tratar de corregir aquellos aspectos de la ortografía que aparecen en ese nivel primario. Frente a la artificiosidad de algunas pruebas y manuales ortográficos al uso, los materiales ortográficos que puedan elaborarse teniendo en cuenta los trabajos de disponibilidad léxica partirán de la esfera léxica usual del estudiante, es decir, en el nivel en el que hay que cimentar el dominio de la ortografía.

2. Criterios en la catalogación de los errores ortográficos

El primer paso de nuestro trabajo de análisis consistió en anotar las formas erróneas contenidas en los cuadernillos. Para los casos que ofrecían dudas, empleamos como fuente de comparación el *DRAE* y sólo recurrimos a otros diccionarios y obras de consulta para resolver cuestiones puntuales (*Diccionario de Uso del Español* de María Moliner, *Clave, Diccionario de Dudas* de Manuel Seco, etc.). En la informatización de los datos mantuvimos las marcas de codificación de nuestros informantes tal como las llevamos a cabo en el trabajo sobre disponibilidad léxica: asignamos a cada sujeto encuestado un número y una serie de marcas que indican su sexo, su localidad de residencia, su edad y el curso en el que se encontraban en el momento de la prueba.

En el tratamiento y la catalogación de las formas con error ortográfico hemos procurado ser lo más exhaustivos posibles. Hemos registrado cada una de las formas que contenían cualquier tipo de anomalía, siguiendo la clasificación de errores que apuntamos más abajo. Para el recuento, hemos anotado la forma errónea tal como fue escrita por el sujeto con las siguientes particularidades:

1. Si el plural no resultaba pertinente para la clasificación, se anotaba la forma en singular. Pero si el posible error en la forma en singular pertenecía a una clase diferente de la de plural se mantuvo la forma en que el sujeto la anotó. Así, las formas *cañeria*² y *cañerías* aparecieron agrupadas en la forma singular y codificadas ambas como “ausencia de tilde en hiato” (epígrafe 1.1.4). Pero la forma *arboles* no se agrupa con las del singular de esta misma palabra para diferenciar los errores de “acentuación en esdrújula” (codificados como 1.1.3.) de los errores de “acentuación en palabra llana” (cód. 1.1.2).
2. Si una palabra o forma contenía más de un error ortográfico ha sido contada y catalogada tantas veces como errores contuviera, cada vez en su apartado

² Los ejemplos de error corresponden siempre a formas registradas en nuestro corpus.

correspondiente, de forma que a cada error le corresponde una entrada diferente. Ejemplos: *cientpies*, aparecerá catalogada como “error en letras, *m* por *n*” (2.1.6) y también como “ausencia de tilde en palabra aguda” (1.1.1). A este respecto hay que hacer algunas consideraciones más: algunos aparentes errores ortográficos no son tales, sino que aparecen inducidos por otros; así, en *trambía* la *m* antes de *b* se ajusta a la norma ortográfica general, por tanto, en este caso sólo se hemos contado un error, *b* por *v*; pero en *trambía* computamos dos: *b* por *v* y *n* por *m*.

Aunque hemos tratado de hacer una tipología pormenorizada de clases de error ortográfico, no han sido pocas las dudas que ha suscitado la catalogación. Algunas de ellas, de hecho, han resultado irresolubles. Por ejemplo, la forma de plantearse la encuesta nos impide saber si palabras como *taxis* o *rodapiés* han sido usadas como formas de plural o si son formas erróneas de singular. Tampoco es posible determinar si hay o no error en el empleo que un alumno hace de *excavar* y *escavar* dentro del Centro de Interés *Trabajos de campo y de jardín*, ya que ambas formas aparecen en el *DRAE*, aunque tienen significados diferentes. En estos casos, hemos optado por no incluirlas en nuestro recuento de disortografías.

La duda en el etiquetado surge ante formas como *almuada* ‘almohada’, *furboneta* ‘furgoneta’, *romedario* ‘dromedario’, *libérula* ‘libélula’, *azapata* ‘azafata’. Todos ellos han sido catalogados en el apartado 2.3, “Trueques de letras”, pero ¿deben incluirse también en el apartado de “vulgarismos”? En este punto hemos seguido los criterios de R. Lapesa respecto a las formas y fenómenos considerados vulgares³.

Presentamos a continuación el catálogo de errores ortográficos según los hemos codificado, dividido en cuatro apartados: errores de acentuación y diéresis, errores de letras, errores que afectan al plano morfosintáctico y errores léxicos⁴.

1 Acentuación y diéresis

1.1 Ausencia de tilde

1.1.1 en aguda

1.1.2 en llana

1.1.3 en esdrújula

1.1.4 en hiato

³ *Historia de la Lengua Española*, 9ª ed., Madrid, Gredos, 1986, pp. 465-475 y 599-602.

⁴ En un principio consideramos añadir también un epígrafe que agrupase aquellos términos en los que no nos fuese posible reconocer cuál es el vocablo de referencia o aquellos en los que se acumula gran cantidad de errores. Pero sólo en los siguientes ejemplos tuvimos que recurrir a este apartado: *ucayas*, *vesta*, *viano* ‘¿cráneo?’, *vindipositiva* ‘¿diapositiva?’, *vocra* ‘¿vodca?’. Ante lo exiguo de la nómina y la imposibilidad de situarlos en un apartado determinado, optamos por descartarlos por su insignificante incidencia sobre los resultados cuantitativos generales.

- 1.1.5 diacrítica
- 1.2 *Mala colocación de la tilde*
 - 1.2.1 porque la palabra no debe llevar
 - 1.2.2 porque no está bien colocada
- 1.3 *Diéresis*
- 2 **Letras**
 - 2.1 *Error en la correspondencia fonema / letra o error de grafía*
 - 2.1.1 *c/z/s*
 - 2.1.2 *g/j*
 - 2.1.3 *ll/y/hie-*
 - 2.1.4 *s/x*
 - 2.1.5 *h*
 - 2.1.6 *m/n*
 - 2.1.7 *b/v*
 - 2.1.8 *i/y*
 - 2.1.9 *gu/g; qu/q*
 - 2.1.10 *r/rr*
 - 2.1.11 Consonantes en posición implosiva
 - 2.1.12 Sonidos en posición no implosiva
 - 2.1.13 *Metátesis*
 - 2.2 *Mayúsculas y minúsculas*
 - 2.2.1 Minúsculas en acrónimos
 - 2.2.2 Mayúscula en nombres comunes
 - 2.2.3 Mezcla de minúsculas y mayúsculas
 - 2.2.4 Minúsculas en nombres propios
 - 2.3 *Grafías dubitativas*⁵
 - 2.4 *Omisión de letras*
 - 2.5 *Adición de letras*
- 3 **Morfosintaxis**
 - 3.1 *Nombres compuestos*
 - 3.1.1 Unión y separación de palabras
 - 3.1.2 Empleo del guión
 - 3.2 *Contracciones:*
 - 3.2.1 Del artículo y el nombre
 - 3.2.2 De las preposiciones y otro elemento
 - 3.3 *Plural*
 - 3.4 *Discordancias entre el singular y el plural*
- 4 **Léxico**
 - 4.1 *Vulgarismos*
 - 4.2 *Coloquialismos*
 - 4.3 *Contaminación de lexemas*
 - 4.4 *Extranjerismos*⁶

⁵ Incluimos en este apartado las anotaciones en las que el alumno, ante la duda de si debe escribirse de una forma o de otra, opta por una forma gráfica híbrida, que nosotros hemos codificado separando las dos letras dudosas mediante una barra inclinada: *b/vaso*. Hemos de tener en cuenta que las grafías de este tipo pueden a veces indicar autocorrección por parte del alumno, pero consideramos que la mayor parte de las veces no son sino un modo de reflejar el desconocimiento acerca de la forma adecuada.

Hemos subdividido este apartado en varios grupos, dependiendo de a qué fonema corresponda el error, por lo que añadimos a cada tipo de error la cifra correspondiente del apartado 2.1. Ej. *b/vaso* aparecerá codificado como 2.3.7. por ser el 7 el número que identifica los errores de *b* y *v* en el apartado 2.1.

- 4.5 *Marcas comerciales*
- 4.6 *Errores de concepto*
- 4.7 *Creaciones léxicas y palabras no preferidas por el DRAE*

3. Resultados generales

El total de errores ortográficos que hemos computado lo hemos entendido de dos maneras diferentes: el total de las palabras que contienen algún error ortográfico, independientemente de que la palabra contenga uno o varios, y el total general de errores. Además, resulta de utilidad conocer cuántos son los errores repetidos y cuántos los diferentes para cada uno de los apartados anteriores.

Un primer dato de interés lo encontramos al comparar el número total de palabras con error (17.672) con el total de palabras que produjeron nuestros alumnos en las encuestas (155.815), lo que arroja un porcentaje de palabras incorrectas del 11,34%. Este porcentaje se mantiene si relacionamos la media de errores que aparecen en nuestros alumnos (38,40) con la media de palabras empleada por cada sujeto (321,93). Se trata de un dato que, sin resultar alarmante, sí podemos calificar como preocupante. A pesar de todas las consideraciones de la introducción acerca del valor ortográfico de las encuestas de disponibilidad léxica, el porcentaje manifiesta que de cada diez palabras más de una fue mal escrita por nuestros alumnos. Sin duda este resultado obliga a plantearse una labor didáctica firme y sistemática de la ortografía en el nivel de la enseñanza secundaria.

Cuantitativamente, los errores más abundantes son los que tienen lugar en el apartado de la acentuación, seguido de los errores de letra, los errores léxicos y, por último, los errores de carácter morfosintáctico, como se observa en la columna de frecuencia de la Tabla I.

**FRECUENCIA ERRORES NO
REPETIDOS**

⁶ Tanto el apartado 4.4 Extranjerismos, como el 4.5 Marcas comerciales, constituyen grupos de características especiales. La duda se plantea ya desde la inclusión o no de determinadas formas en el léxico del español, duda que no resulta ociosa si tenemos en cuenta la situación de algunos extranjerismos o si condicionalmente que determinadas marcas se han instalado con profundidad en el lenguaje, y no sólo en el juvenil: por ejemplo, de nuestros resultados acerca de la disponibilidad léxica de los alumnos se desprende que *cocacola* ocupa la primera posición (=es el vocablo más disponible) en el grupo de *Alimentos y bebidas*. Hemos optado por incluir todos estos términos dentro de nuestro corpus de errores ortográficos conscientes de que en ellos las dificultades se multiplican ante los numerosos factores que hay que tener en cuenta para su correcta interpretación: aceptación o no por la Academia, forma original, solución gráfica, etc. Por ello, estos dos grupos deberán ser objeto de un estudio exclusivo.

TOTAL DE PALABRAS CON ERROR	17672	
TOTAL DE ERRORES	18681	4864
ERRORES DE ACENTUACIÓN	10265	1208
ERRORES DE LETRAS	4619	2190
ERRORES MORFOSINTÁCTICOS	320	213
ERRORES LÉXICOS	3477	1253

Tabla I: Número total de errores y errores no repetidos

La situación es bastante diferente si observamos lo que sucede cuando consideramos sólo los errores no repetidos (Tabla I). En esta agrupación, son las confusiones de letras las que obtienen el valor más alto, seguidas de los errores de carácter léxico, de los de acentuación y, de nuevo cerrando la serie, los errores morfosintácticos.

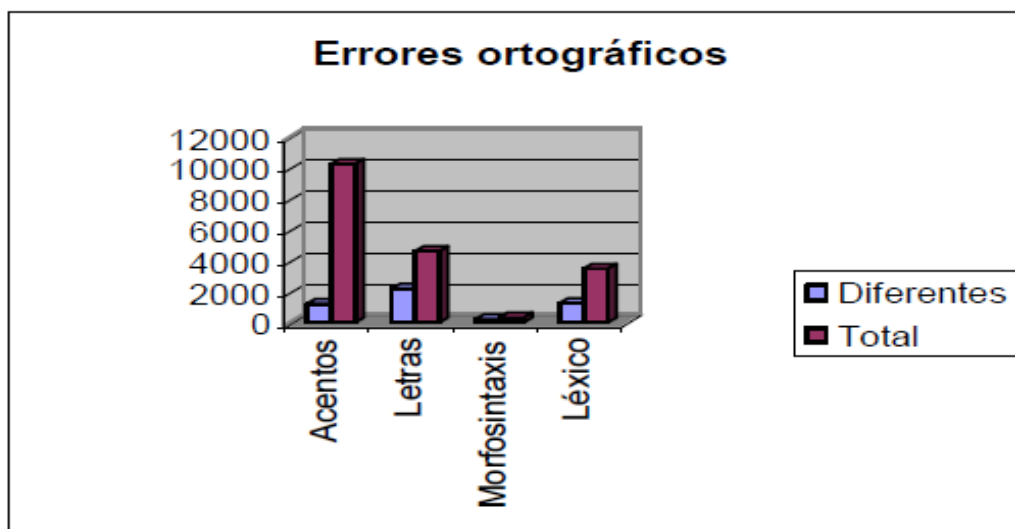


Ilustración I: Relación entre el número total de errores y el número de errores no repetidos en cada uno de los grupos

El contraste entre estas dos agrupaciones, que muestra gráficamente la Ilustración I, puede servirnos para apuntar algunos aspectos de la dispersión de los errores: en acentuación las disgrafías tienden a ser las mismas de unos estudiantes a otros, mientras que en el resto de niveles los errores son mucho menos constantes. Estos resultados, que por otra parte son esperables, nos pueden servir para abordar los ejercicios de recuperación ortográfica desde perspectivas diferentes según sea la tipología de error que queramos corregir.

4. Errores de acentuación y diéresis

El apartado que mayor número total de errores contiene es el de la acentuación (vid. Tabla I), que duplica ampliamente al resto de apartados, si bien ocupa el tercer lugar si consideramos los errores no repetidos. Resulta evidente que la acentuación, a pesar de ser el aspecto en el que las normas de ortografía se muestran más coherentes y aquel cuyas reglas son más conocidas por los alumnos, sigue siendo el menos observado. De la desproporción existente entre un apartado y otro da idea el hecho de que, ordenadas por frecuencia todas las faltas de ortografía, el primer error que resulta por confusión u omisión de letra⁷ fue anotado en 70 ocasiones, frente a las casi 300 en que lo fueron las faltas más repetidas de acentuación; además, este error no aparece hasta la posición trigésima séptima (vid. Listado I).

Dentro de este mismo apartado, el grupo donde más errores se cometen es en las palabras esdrújulas, donde hemos recogido un total de 3936 errores, que corresponden a 429 palabras, y donde los errores se repiten con frecuencia más elevada: las dos palabras que más se repiten erróneamente son *arboles* y *lampara*. Siguen en cantidad la ausencia de tilde en palabras agudas, donde se llega a los 3351 errores, correspondientes a 406 palabras. La acentuación de las palabras llanas originó 1152 errores en 75 palabras diferentes.

Los veinticinco errores más frecuentes en cada uno de los tipos de acentuación son los que se muestran en el listado que sigue. El número que aparece a la derecha de los vocablos indica el total de veces que aparece la forma incorrecta en las encuestas⁸.

AGUDAS		LLANAS		ESDRÚJULAS	
parchis	163	futbol	187	arboles	288
marron	139	chandal	181	lampara	285
sofa	129	cesped	172	pajaro	168
pantalon	103	lapiz	88	medico	144
monopatin	98	femur	61	frigorifico	139
sarten	98	sueter	50	video	131
leon	94	azucar	49	higado	114
avion	91	biceps	36	boligrafo	111
limon	75	triceps	31	aguila	107
salon	75	torax	30	estomago	98
corazon	70	bater	29	semaforo	84
sillon	69	beisbol	29	pancreas	78
café	65	arbol	28	platano	73
delfin	57	chofer	20	lapices	67
tiburon	53	trailer	12	helicoptero	64

⁷ Está ocupada por la forma *ondo*.

⁸ Obsérvese que en algunas formas, junto al error de acentuación, aparecen otros de diversa índole.

television	51	ambar	10	hipopotamo	59
camion	42	sandwich	9	mecanico	53
riñon	42	automovil	8	electrico	52
raton	40	posters	8	telefono	50
jardin	39	poster	7	musculo	47
domino	38	chandals	6	musica	47
jamon	32	estiercol	6	esofago	42
perone	29	Futbol	5	sotano	38
salmon	28	vater	5	traquea	38
orangutan	27	cespez	4	purpura	36

Listado I: Disortografías más frecuentes según la acentuación

Los errores de tilde en los hiatos también son muy frecuentes: numéricamente: alcanzan el valor de 1508, que corresponden a 141 formas diferentes. Las 25 palabras en las que el error de acentuación se repite con mayor frecuencia son estas:

<i>rio</i>	168	<i>buho</i>	28	<i>pescaderia</i>	16
<i>policia</i>	166	<i>paracaidas</i>	26	<i>grua</i>	15
<i>estanteria</i>	162	<i>frio</i>	25	<i>guarderia</i>	15
<i>judia</i>	143	<i>panaderia</i>	25	<i>jabalies</i>	14
<i>tuberia</i>	97	<i>libreria</i>	23	<i>jardineria</i>	14
<i>oido</i>	43	<i>cacatua</i>	21	<i>papeleria</i>	12
<i>tranvia</i>	36	<i>carniceria</i>	20	<i>maiz</i>	11
<i>cafeteria</i>	35	<i>fruteria</i>	19		
<i>sandia</i>	29	<i>reir</i>	18		

Listado II: Disortografías más frecuentes en la acentuación de hiatos

Por las características de la encuesta apenas aparecen errores en el empleo de la tilde diacrítica y en el uso de la diéresis. Las disortografías por ultracorrección del acento tampoco alcanzan valores muy altos: en 165 casos se puso tilde a palabras que no debían llevarla y en 36 se colocó sobre una vocal que no correspondía. También son muy escasos los errores por el uso de la diéresis, donde anotamos 51 casos, de los cuales aparecen repetidos los que siguen: *cigueña* (13 veces), *pingüino* (9), *paragüero* (7), *desague* (5), *yegüa* (3) y *piraguismo* (2).

5. Errores de letras

Los errores producidos por la confusión de letras siguen en importancia numérica a los que resultan de la acentuación. Las dificultades en este sentido aparecen sobre todo cuando falla la correspondencia unívoca entre el fonema y la letra, pero no faltan los errores cuando sí se da esa correspondencia. En los tratados tradicionales de

ortografía se suele prestar mucha atención a la ortografía de la discordancia fonema/letra, pero suele omitirse el segundo caso, relegado a estadios iniciales de aprendizaje de la lengua. Nuestro trabajo pone de manifiesto que es necesario partir de la representación mental que tienen los alumnos acerca de los sonidos de su propia lengua y del grado de discriminación auditiva que poseen, pues parece claro que, si no se alcanza el dominio suficiente de discernimiento entre sonidos, difícilmente pueden alcanzarse otras facetas más complejas del aprendizaje de la ortografía.

En la falta de correspondencia letra/fonema, la dificultad que origina mayor número de disortografías es la de *b* y *v*, donde contabilizamos un total de 1314 faltas de ortografía contando tanto los errores (1197) como las grafías dudosas (117). En orden decreciente de importancia siguen los errores que produce la presencia o ausencia de *h* (594) y, en menor medida, las confusiones entre *g* y *j* (284), entre *s* y *x* (195), entre *ll* y *y*⁹ (187), entre *c*, *z* y *s* (155) y entre *m* y *n* (121), y ya son mucho menos significativos numéricamente otros casos de falta de correspondencia entre fonema y letra (*r/rr*, *i/y*, etc.). Desde el punto de vista didáctico, la importancia numérica de cada uno de estos tipos de error puede servirnos para establecer una secuenciación en el aprendizaje y la adquisición de la ortografía.

Atención aparte merecen los ejemplos que hemos catalogado como trueques de sonidos, apartado en el que hemos agrupado una muestra bastante heterogénea de incorrecciones debidas a diferentes causas. La urgencia en la anotación de las respuestas o simplemente la falta de atención pueden explicar ciertas grafías incorrectas, especialmente las omisiones y las adiciones de letras, como *pancres* por ‘páncreas’, *ciempes* ‘ciempiés’, *carpitero* ‘carpintero’, *hiebas* ‘hierbas’, *seretaria* ‘secretaria’, *pesona* ‘persona’, *aviaon* ‘avion’, *amariollo* ‘amarillo’, *marron* ‘marrón’, etc. También es posible que deban explicarse de esta forma otro tipo de errores como algunas metátesis (*chauqeton* ‘chaquetón’, *estanterisa* ‘estanterías’, *talbón* ‘tablón’, *tracifo* ‘tráfico’, etc.) y asimilaciones (*friforifico* ‘frigorífico’, *berbellón* ‘bermellón’, *fafada* ‘fabada’, *calelabro* ‘candelabro’, etc.)¹⁰.

Otros casos que anotamos tienen su origen en la manera en que los sujetos realizan los trazos gráficos de las letras. Encontramos especialmente este tipo de error en la indistinción gráfica entre *m* y *n*: *anapola*, *anarillo*, *calanar*, *canarero*... Otra

⁹ Dentro de este grupo hemos incluido también confusiones con la secuencia *hie-* inicial (*llena*, *yena* para ‘hiena’, *llervajo* ‘hierbajo’) y otras grafías esporádicas para la consonante palatal (*bermeión* ‘bermellón’)

manifestación de este error es el de mezclar formas de letras mayúsculas con minúsculas: *AgUA*, *HAalcon*, *enfermeRo*, *iGuana*, etc.¹¹ Evidentemente este tipo de anomalías requiere un tratamiento específico, que no es propiamente ortográfico, sino grafomotor.

Sin embargo, los errores que se producen cuando hay correspondencia fonema/letra, podrían interpretarse desde otra perspectiva. Si consideramos que la forma gráfica es subsidiaria de la representación mental de la lengua, las disgrafías podrían interpretarse como muestra de la situación de algunos elementos del sistema fonológico en la mente de los hablantes. Encontraríamos, de este modo, que hay grupos de fonemas en los que se producen numerosos cambios frente a otros más estables. En otras palabras, nos hallaríamos con que algunos ámbitos del sistema fonológico son más inestables que otros. Podemos, además, poner en relación los errores que aparecen en nuestro muestrario con la descripción de fenómenos fonéticos más extendidos no sólo en las variedades sincrónicas del español, sino también en su diacronía.

Los estudios de fonética y fonología del español han señalado suficientemente que es el grupo de las palatales el que muestra una mayor inestabilidad, acaso por la menor cohesión interna de los elementos que lo constituyen¹². La manifestación más notoria de esta inestabilidad la constituye el yeísmo, esto es, la desfonologización de la palatal lateral *ll* y su reemplazo por la palatal central *y*, confusión que menudea en nuestras anotaciones, como hemos reflejado en párrafos anteriores. Pero aparecen también en otros casos menos registrados y pocas veces tratados en los manuales de ortografía, como por ejemplo:

- *ll* por *ñ*: *ballador* ‘bañador’, *ballera* ‘bañera’, *carrollero* ‘carroñero’, *ciguella* ‘cigüeña’, *pasamontallas* ‘pasamontañas’, *pilla* ‘piña’, *rillones* ‘riñones’
- *y* por *ñ*: *yu* ‘ñu’.
- *ch* por *ll*: *salchillón* ‘salchichón’
- *ñ* por *ch*: *pistaños* ‘pistachos’, *teño* ‘techo’
- *ll* por *ch*: *bizcollo* ‘bizcocho’

¹⁰ No obstante, conviene considerar detenidamente estos casos y ver si se trata de simples erratas debidas a la urgencia o si son índice de errores más arraigados en la mente del sujeto que los ha producido.

¹¹ Posiblemente haya que considerar como error de grafías los casos en que los alumnos escriben todo con mayúsculas. Sin embargo, teniendo en cuenta que las respuestas de nuestras encuestas eran simples listas de palabras, no textos completos, no hemos tenido en cuenta este aspecto.

¹² Baste citar aquí E. ALARCOS LLORACH, *Fonología española*, 4ª ed., Madrid, Gredos, 1986, p. 176.

- *ch* por *ñ*: *lechador* ‘leñador’, *mucheca* ‘muñeca’

Una solución que también puede servir como índice de esa situación de inestabilidad del consonantismo palatal es la que presentan algunos individuos cuando reproducen con consonante palatal, *ll* o *y*, la secuencia *d* + *yod* en las formas *rallador*, *rayador* para ‘radiador’¹³.

Por su ausencia en los tratados ortográficos nos ha llamado la atención la recurrencia del error consistente en emplear la grafía *c* para el valor de la palatal *ch*: *cinpancé* ‘chimpancé’, *canpán* ‘champán’, *cinchón* ‘chinchón’, *cocolate* ‘chocolate’, *cosecar* ‘cosechar’, *cupate* ‘chúpate’, etc.

Aún relacionado con la situación de las palatales hay que reseñar, por último, los cambios que tienen lugar entre la nasal alveolar *n* y la palatal *ñ*¹⁴. La mayor parte de los ejemplos de *n* por *ñ* que anotamos pueden deberse a simples olvidos de la virgulilla de la nasal palatal (*anil* ‘añil’, *bano* ‘baño’, *castano* ‘castaño’, *cigüena* ‘cigüeña’, *corpino* ‘corpiño’, *estano* ‘estaño’, *peñana* ‘peñaña’), pero casos como *pañuelo* ‘pañuelo’ o *ñiu* ‘ñu’ pudieran ser un reflejo de despalatalización de la consonante, lo que coincidiría con resultados que aparecen en algunos trabajos dialectales sobre zonas de la geografía peninsular y de otras zonas del español¹⁵.

Las confusiones entre las consonantes líquidas, que suelen servir también para caracterizar diferentes territorios, aparecen en nuestras anotaciones: *arbañil* (6 veces), *chandar* (4), *liberula* ‘libélula’ (3), *saltenes* ‘sartenes’ (3), *alcen* ‘arcén’; en grupo consonántico, anotamos ejemplos como *blazo* ‘brazo’ (3), *colifror* (2), *branco*, *cravícula*, *espriego*, etc.

Los cambios entre las consonantes guturales sordas y sonoras, otro fenómeno ampliamente descrito en los trabajos de carácter dialectal, también aparecen reflejados en nuestras encuestas, en las que predomina la grafía de consonante sorda: *albóndica* ‘albóndiga’, *abrigo* ‘abrigo’, *corro* ‘gorro’, *cranate* ‘granate’, *crifo* ‘grifo’, *frecona* ‘fregona’, *incrediente* ‘ingrediente’, *omblico* ‘ombligo’ frente a *chargutero* ‘charcutero’, *graneo* ‘cráneo’. Estos cambios entre grafías de sonora y sorda también aparecen en menor medida en las dentales y en las labiales cuando van precedidas por

¹³ Nótese el paralelismo que existe entre la solución de estos dos alumnos y el resultado evolutivo del grupo latino *D+yod* en castellano (cf. *PODIUM* > *poyo*, *RADIUM* > *rayo*).

¹⁴ El cambio de *ñ* por *n* sólo lo anotamos en *gusaño* ‘gusano’.

¹⁵ Véase F. MORENO FERNÁNDEZ, ‘Despalatalización de *ñ* en español’, *Lingüística Española Actual*, X (1988), pp. 61-72; I. MOLINA MARTOS, *La Fonética de Toledo. Contexto Geográfico y Social*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1998, pp. 172-174.

una nasal: *contimento* ‘condimento’, *estandera* ‘estantería’, *lambara* ‘lámpara’, *campán* ‘champán’, *embotrada* ‘empotrada’.

El reemplazo de una grafía por otra afecta también a consonantes que comparten la zona dental como punto de articulación, en concreto la *z* por la *f*: *caja toráfica* (2 veces) ‘caja torácica’, *alzombra* ‘alfombra’, *boligraso* ‘bolígrafo’, *buzanda* ‘bufanda’, *calezación* ‘calefacción’, *zabada* ‘fabada’.

Como es sabido, cuando las consonantes se encuentran en posición implosiva, es decir, cuando se encuentran tras el núcleo vocálico de la sílaba, son más débiles articulatoriamente que en otras posiciones. Esta debilidad ha servido para explicar gran parte de los cambios fonéticos que tienen lugar en el consonantismo del español¹⁶. Del mismo modo, esta podría ser la causa de algunas cacografías. Los tratados ortográficos suelen detenerse en las dificultades que presenta el empleo de *-cc-* en posición interior, el de *m* delante de *p*, *b* o *n* y el de *-d* o *-z* en posición final, etc. Este tipo de errores aparecen en muestras anotaciones: *acidente* (2 veces), *atraciones* (2), *dicionario* (2), etc.; *bonbilla* (23), *lanpara* (10), *bonbero* (7), *pinpon* (6), *bonbona* (5), etc.; *ajedred* (7), *céspez* (4), *parez* (3), *narid* (2), *cespec*, etc. Pero aparece también en consonantes diferentes: *albornof*, *albornock* ‘albornoc’, *anorat*, *anorask* ‘anorak’, *addomen* ‘abdomen’, *claridas* ‘claridad’, *insepto* ‘insecto’, *matmorra* ‘mazmorra’ y se pone de evidencia en las palabras que contienen varias consonantes en esta posición, como el caso de ‘trasatlántico’ que se reproduce con anomalías en *trasanlantico*, *trasadlantico*, *trasanlático*, *trasalántico*, *traslántico*. Si fonéticamente la debilidad articulatoria de la consonante implosiva puede llevar a la pérdida del sonido, no resulta extraño que esa ausencia quede reflejada en la grafía, como muestran los errores *cespe*, *istituto*, *anorá*, *arbo*, *elicotero picina*, o la pérdida de la *-s* del plural en *leone*, *radiadore*, etc.

Para el diagnóstico y el tratamiento corrector ortográfico, todas estas disgrafías resultan especialmente significativas ya que posiblemente sean índices de errores ortológicos. Por tanto, es en este plano en el que se debe trabajar inicialmente: identificar errores básicos de pronunciación y de discriminación auditiva.

En la recogida de datos aparecen también algunas incorrecciones gráficas que pueden considerarse ejemplos de ciertas tendencias actuales del lenguaje escrito. Nos referimos ahora al auge de la grafía *k* en el lenguaje juvenil escrito, que en ocasiones

¹⁶ Esta debilidad articulatoria se ha formulado incluso como una ley fonológica del español. Vid. A. ALONSO, “Una ley fonológica del español”, en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, 3ª ed., Madrid, Gredos, 1974, pp. 237-249.

hemos recogido bajo grafías dubitantes como *plac/ka*, *c/kucaracha*, *c/koala*, etc., y en muchos otros ejemplos de forma contundente: *cacike*, *cokacola* (2 veces), *coketa*, *diskoteca*, *kanguro* (3 veces), *karmín*, *kiko*, *parke*, *plaka*, *tabike*, *tanke*, *tekila*, *trenka*, etc.

Los errores por el empleo de mayúsculas y minúsculas los hemos dividido en cuatro grupos: empleo de minúsculas por mayúsculas en acrónimos (*once* por ONCE ‘Organización Nacional de Ciegos Españoles’, *ave* por AVE ‘tren de Alta Velocidad Español’, *ats* por ATS ‘Asistente Técnico Sanitario’, etc.), empleo de mayúscula para los nombres comunes (*Naranja* 6 veces, *Futbol* 5, *Quien* 5, *Agua* 3, etc.), la mezcla de mayúsculas y minúsculas en una misma palabra (*AgUA*, *ÁgUILA*, *aMaca*, etc.) y el empleo de minúscula para los nombres propios (*aquiles* 2, *trompa de falopio* 2, *alpes*, *aquilino*, *bernarda*, etc.). En apartado anotamos tan sólo 188 errores, correspondientes a 149 palabras distintas.

6. Errores en el plano léxico

Los errores en este capítulo aparecen subagrupados en 7 epígrafes: “vulgarismos”, “coloquialismos”, “contaminación de lexemas”, “extranjerismos”, “marcas comerciales”, “errores de concepto” y “creaciones léxicas”. Registramos un total de 2941 disgrafías, que corresponden a 1154 formas diferentes. De ellas, el número mayor de errores corresponde a los apartados de “marcas comerciales” y de “extranjerismos”. Ya señalamos (vid. nota 6) que se trata dos grupos que requieren una consideración específica y diferenciada de otras cuestiones ortográficas debido al conjunto de peculiaridades que concurren en ellos.

En el capítulo de “vulgarismos” queremos dejar constancia de una serie de términos que aparecen repetidos en los cuestionarios: *furboneta* (15 veces), *celebro* (8), *vidio* (8), *delinante* (7), *jabalis* (7), *bueys* (4) y *huardilla* (4), *abujero* (2), *almario* (2), *arao* (2), *aza* ‘azada’ (2), *boardilla* (2), *burgoneta* (2), *cocretas* (2), *armario empotrao* (2), *fulbol* (2), *furvoneta* (2), *pillao* (2), *traquia* (2), *vidioconsola* (2), *vidioteca* (2), además de otros 69 casos que sólo aparecen una vez. Conocer los errores de nuestros alumnos en este apartado resulta fundamental para una labor correctora adecuada, especialmente por las repercusiones sociales que el empleo de vulgarismos puede ocasionar. Un tratamiento similar deben recibir los casos que agrupamos bajo el epígrafe 4.3, donde anotamos ejemplos en los que se ha producido confusión o

contaminación de lexemas, errores que conducen a la ultracorrección o a la etimología popular: *admirante* ‘almirante’, *reinoceronte* ‘rinoceronte’, *telesférico* ‘teleférico’, etc.

Hemos computado dentro del recuento de disortografías las abreviaciones de palabras del tipo *bici*, *moto*, *tele*, si bien hay tener presente que, más que errores ortográficos, habría que considerarlas como desviaciones respecto al uso correcto del registro, pues se trata de elementos que, perteneciendo al registro familiar, aparecen en un contexto donde se esperan elementos del registro formal. Independientemente de que deban ser considerados como forma errónea o no, lo cierto es que algunos alumnos no son conscientes de que se trata de una forma abreviada. Resulta muy significativo que las formas abreviadas *boli* y *bici* sean las respuestas del 17% y del 15% de los sujetos respectivamente.

La permeabilidad de los jóvenes a la influencia xénica y del mundo publicitario tiene su reflejo en ciertas anomalías gráficas. Creemos que pueden explicarse por influencia del inglés grafías incorrectas como *antiquario* ‘anticuario’, *gorilla* ‘gorila’, *moos* ‘mus, juego de naipes’, *ti* ‘té, bebida’, *sgrima* ‘esgrima’ y que el influjo de la palabra italiana *pizza* afecta a las expresiones *tizza* y *pizzarra*, forma esta última que anotamos en nueve ocasiones.

Registramos en el epígrafe 4.6. algunas formas que, sin ser incorrectas ortográficamente, constituyen errores de imprecisión o inexactitud en el concepto que pretenden expresar: así, emplear luz *florescente* o *fosforescente* cuando se quiere decir ‘fluorescente’, o, al contrario, hablar de un color *fluorescente* para indicar color ‘fosforescente’, o hablar de un *órgano* reproductor en lugar de un ‘aparato’. Este tipo de errores conceptuales, que no entran en el campo de lo puramente ortográfico, deben corregirse a partir de ejercicios que busquen la adquisición, el afianzamiento y la discriminación de términos léxicos.

El apartado 4.7. agrupa las formas que los sujetos han creado porque en el momento de la encuesta desconocían o no encontraron el término preciso, es decir, los casos de creación de unidades léxicas inexistentes: *olivarero* ‘recolector de aceitunas’, *avioncista* ‘aviador’, *atletista* ‘atleta’, *decorista* ‘decorador’, *programista* ‘programador’, etc. También aquí se debe adoptar un criterio más léxico que ortográfico en la tarea de corrección.

7. Errores en el plano morfosintáctico

El volumen de errores que registramos en el nivel morfosintáctico queda a mucha distancia de los tres grupos anteriores, lo que no resulta extraño si tenemos en cuenta que, como dijimos, el diseño de la prueba se adapta menos a la recogida de disfunciones en este nivel lingüístico. No obstante, hemos anotado 320 formas erróneas, correspondientes a 213 palabras o lexías diferentes.

Se incluyen en este apartado los errores que origina la unión y separación de palabras, los que produce el empleo del guión y los que afectan a la formación del plural. Los errores más repetidos en la separación de palabras tienen que ver con la separación del verbo y su complemento (*escurre platos* (10 veces), *abre latas* (9), *posa vasos* (4), *abre botellas* (3), *pasa pures* (3), *reposa pies* (3), *saca corchos* (3), *salva mantel* (3), etc.) y con la separación del prefijo y el lexema (*micro hondas* (5), *auto bus* (4), *micro ondas* (4), *mini falda* (4), *ante brazo* (2), *super mercado*, etc.). Son menos numerosos los ejemplos de grafías incorrectas por unión de palabras: *aladelta* (2), *mueblebar* (2), *amarilloverdoso*, *verdeazulado*, etc.

En el uso de guión para unir dos compuestos los alumnos encuentran dificultades similares a las que tienen a la hora de separar o unir los términos: *pin-pon* (11), *micro-ondas* (5), *todo-terreno* (4), *escurre-platos* (2), *micro-hondas* (2), etc. Nos ha llamado la atención el uso de guión en determinadas palabras que tal vez les resulten exóticas por su fonética: *pin-pon*, *fron-ton*, *chin-chon*, *ka-ki*.

Los errores por la unión del artículo y el nombre, que agrupamos en el epígrafe 3.2.1, se manifiestan tanto por la inserción espuria de un elemento del artículo en el sustantivo (*lule* ‘el hule’ (2), *lacha* ‘el hacha’, *abufanda*) como por la pérdida de la vocal inicial del nombre al considerarla el hablante parte del artículo (*la cera* ‘la acera’ (3), *la maca* ‘la hamaca’ (2), *la zotea* ‘la azotea’ (2), *lacena* ‘alacena’, *la noraz* ‘el anorak’, *lofis* ‘el office’). Más llamativos nos resultaron los ejemplos *las ejas* ‘las cejas’, *sucar* ‘azúcar’, que creemos producidos por hablantes seseantes en un proceso que podría resumirse en estos pasos: *las sejas* > *las ejas*; (*el asúcar*, *la súcar* > *súcar*. En una ocasión anotamos la aféresis de la vocal inicial de un adjetivo por fonética sintáctica: *cinta islante*.

Son bastante escasos los ejemplos de plural incorrecto (*jabalís* (2), *bicies*, *brécolis*, *bueis*, *javalís*, *ravioli*, *robots*, *sofáses* y *vols* ‘bol, pl.’) y las discordancias de número (*Centro comerciales*, *maquinas cosechadora*, *palabras fueras* y *todos terrenos*). También escasean los ejemplos de contracciones incorrectas de la preposición y otro

elemento (*cuarto destar, tres enralla ‘en raya’, agosto, agustito y apresion*) y sólo obtenemos un único caso de falta de contracción: *de el ‘del’*.

8. Errores por Centros de Interés

Veamos ahora la situación ortográfica que muestra cada uno de los Centros de Interés. Nos limitaremos en esta ocasión a ofrecer los datos cuantitativos más relevantes, dejando para otra oportunidad un estudio cualitativo más pormenorizado.

Para poder comparar los totales con el número de palabras de cada campo, en esta ocasión contamos el número de palabras erróneas sin tener en cuenta si en dicha palabra hay uno o más errores. El cuadro siguiente (Tabla III) permite establecer la comparación entre el número de palabras que los alumnos produjeron en cada Centro de Interés, el número de errores que contiene cada uno de ellos y la relación porcentual entre ambos datos.

	Palabras	Errores	Porcentaje
01. Partes del cuerpo	12498	1478	11,83
02. La ropa	10670	1122	10,52
03. La casa	5303	813	15,33
04. Muebles de la casa	6886	921	13,37
05. Alimentos y bebidas	12868	1878	14,59
06. Objetos de la mesa	7165	416	5,81
07. La cocina	9194	1050	11,42
08. La escuela	10496	982	9,36
09. Calefacción e iluminación	5841	626	10,72
10. La ciudad	11231	1029	9,16
11. El campo	9034	906	10,03
12. Medios de transporte	8034	1148	14,29
13. Trabajos de campo y de jardín	4697	353	7,52
14. Animales	13701	1431	10,44
15. Juegos y distracciones	8623	1811	21
16. Profesiones y oficios	10159	848	8,35
17. Colores	9415	860	9,13
TOTAL	155.815	17672	11,34

Tabla II: Errores por Centros de Interés

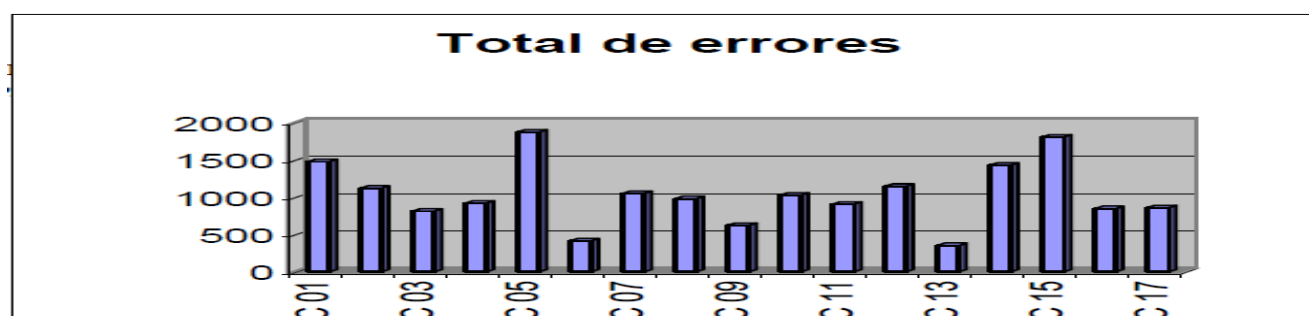


Ilustración II: Total de errores ortográficos por Centro de Interés

A priori, debería producirse una correlación directa entre el número de palabras generado por un Centro de Interés y el número de errores que en él aparecen. A grandes rasgos, podemos decir que eso es lo que sucede, si bien habría que hacer algunas matizaciones. Los dos Centros que contienen mayor número de errores ortográficos son *Alimentos y bebidas* y *Juegos y diversiones*, precisamente aquellos en los que se incluye la mayor parte de las marcas comerciales y los extranjerismos. Si descartamos estos dos grupos, los valores más elevados son obtenidos entonces por *Las partes del cuerpo* y *Los animales*, campos que por estar muy cercanos a los intereses de los alumnos han generado las cantidades más elevadas de palabras y, en consecuencia, abundancia de errores. Esta correspondencia entre el número de palabras generadas por un Centro de Interés y el número de errores no se mantiene en el caso de *La ciudad*, donde el elevado número de palabras generados por él no corresponde con un alto número de errores, ni tampoco en *Medios de transporte*, donde a una elevada cifra de errores le corresponde un escaso porcentaje de términos. El Centro 15, *Juegos y diversiones*, también se aleja de esta relación al ocupar el rango undécimo en la lista por número de palabras y el segundo en la de formas erróneas. En la parte más baja del cuadro se sitúan los *Trabajos de campo y jardín*, Centro que también ha obtenido el menor número de unidades léxicas, y *Objetos de la mesa*.

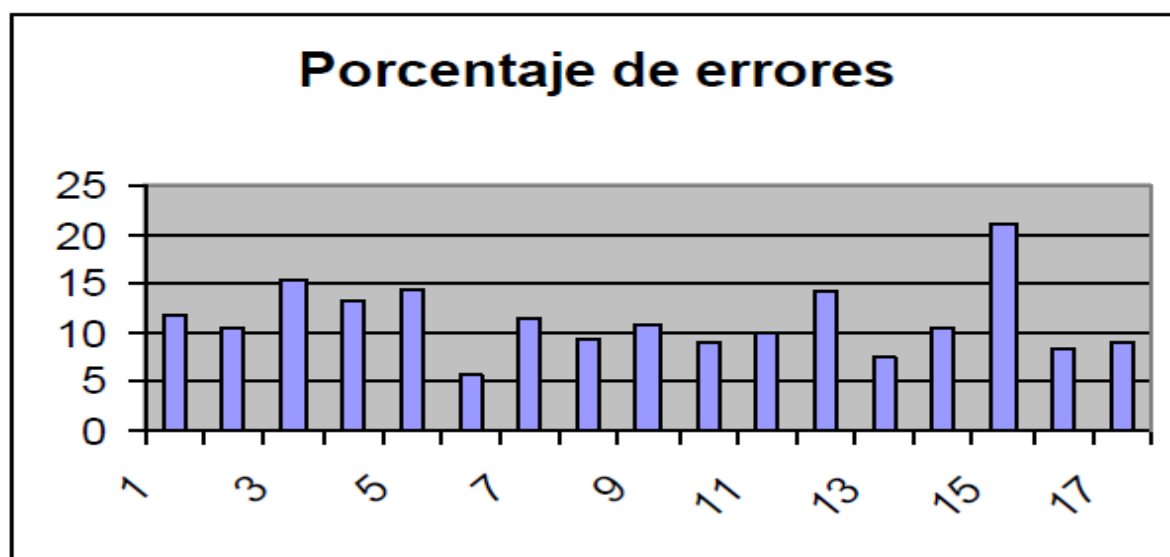


Ilustración III: Porcentaje de errores por Centro de Interés

Una manera diferente de analizar todo lo que venimos anotando en el párrafo anterior surge de la observación de los datos porcentuales (véanse la Tabla II y la Ilustración III). La media general de errores se sitúa en el 11,34 %. Entre los Centros de Interés, *Juegos y diversiones* se sitúa en cabeza en este rango, al alcanzar el porcentaje más alto (21%), que casi duplica el valor porcentual medio, tal vez a causa de nuevo de que este Centro recoge gran número de marcas comerciales y extranjerismos. También se sitúan muy por encima de la media de errores *La casa*, *Alimentos y bebidas* y *Medios de transporte*. En el extremo opuesto de la lista, destacan por la escasez de errores los valores porcentuales de los Centros de Interés *Objetos de la mesa*, con una diferencia de casi cinco puntos con respecto a la media, *Trabajos de campo y jardín* y *Profesiones y oficios*.

	Encuestas sin error
01. Partes del cuerpo	80
02. La ropa	64
03. La casa	128
04. Muebles de la casa	109
05. Alimentos y bebidas	48
06. Objetos de la mesa	228
07. La cocina	93
08. La escuela	91
09. Calefacción e iluminación	170
10. La ciudad	114
11. El campo	107

12. Medios de transporte	66
13. Trabajos de campo y de jardín	265
14. Animales	53
15. Juegos y distracciones	35
16. Profesiones y oficios	113
17. Colores	95

Tabla III: Encuestas sin error en cada Centro de Interés

Todavía nos puede arrojar alguna luz en el conocimiento de la situación ortográfica de nuestros sujetos el análisis del número de encuestas en los que no se registra ningún error ortográfico (Tabla III). Desde esta perspectiva, los Centros *Trabajos de campo*, *Objetos de la mesa* y *Calefacción e iluminación* son los que mayor cantidad de encuestas sin error acogen; por el contrario, en *Juegos y distracciones*, *Alimentos y bebidas* y *Animales* es donde menos alumnos responden con total corrección ortográfica. Se puede observar que existe un cierto paralelismo entre los análisis anteriores y este: la mayor o menor cantidad de errores ortográficos se corresponde directamente de manera casi exacta con el número de encuestas sin error.

9. Consideraciones sociológicas

Vamos a concluir nuestro trabajo de análisis indicando algunos aspectos que tienen que ver con los factores sociales que hemos tenido en cuenta en nuestras encuestas, analizando la relación porcentual que se produce entre el número de errores y el sexo, la localidad de residencia, la edad y el nivel de estudios de los sujetos.

En cuanto al sexo, el menor número porcentual de errores en las mujeres indica su mayor permeabilidad a los valores sociales de la ortografía. Frente a resultados de otros trabajos de corte sociolingüístico, que apuntan a que la equiparación social de la mujer con el hombre está incidiendo en la igualación del comportamiento lingüístico de ambos grupos, nuestros datos mantienen la primacía del estamento femenino sobre el masculino en el dominio ortográfico. Hay que reseñar, además, la enorme distancia (más de 6 errores) que se establece entre ambos grupos.

Menos acusadas son las diferencias que configura la localidad de residencia de los sujetos. Los residentes en localidades rurales se muestran también más conocedores de las normas que los que habitan en Alcalá, pero el valor medio de sus porcentajes de error no se aleja en exceso.

Los datos de la edad indican, como cabría esperar, un descenso del número de errores a medida que aumenta la edad de los alumnos. Es importante la distancia que se establece entre la generación más joven y la más alta.

Por último, los datos acerca del nivel de estudios de los encuestados muestran unos valores porcentuales medios de error que van decreciendo a medida que aumenta el curso. De esta tendencia reductora escapa el grupo de 1º de Bachillerato, cuya media de error se sitúa por encima de la de 4º de la ESO. Posiblemente la causa de este anómalo comportamiento estriba en la escasez de alumnos que forman la muestra de 1º de Bachillerato, aunque no se pueden descartar otras hipótesis.

	Errores	Nº encuestas	Media
Hombres	8277	207	39,99
Mujeres	9395	277	33,92
Rural	6138	176	34,88
Urbano	11534	308	37,45
15-16 años:	5950	151	39,4
17-18 años:	7844	220	35,65
19 años o más:	3878	113	34,32
3º ESO:	4107	89	46,15
4º ESO:	3601	94	38,31
1º Bachillerato:	1567	38	41,24
2º Bachillerato:	8397	263	31,93
TOTAL:	17672	484	36,51

Tabla IV: Errores ortográficos y factores sociales

10. Conclusiones

A pesar de que en principio las encuestas sobre disponibilidad léxica no se conciben para recoger muestras ortográficas, pueden convertirse en una herramienta muy útil para analizar la situación de la población en este aspecto lingüístico, aun teniendo en cuenta que quedará al margen el estudio del nivel de la frase y que en el nivel morfológico también serán limitados los frutos. Estas deficiencias se ven ampliamente compensadas por los resultados que pueden obtenerse en el resto de niveles lingüísticos y por la información que puede extraerse en otras parcelas.

Los datos de las encuestas nos permiten conocer aspectos tan variados y esenciales para la didáctica como la lista de formas erróneas, los porcentajes de error, los ámbitos de conocimiento donde las disgrafías son más abundantes, los factores

lingüísticos y extralingüísticos que inciden en la corrección ortográfica, etc. Dichos datos nos permitirán abordar las labores de corrección ortográfica desde sus estadios básicos, pudiendo crearse así las condiciones de un buen asentamiento de la competencia ortográfica de los educandos. Los valores cuantitativos nos pueden servir también para establecer un criterio de prelación en la secuenciación de los contenidos ortográficos. Por otra parte, nos ofrecen la posibilidad de plantear los ejercicios de recuperación desde perspectivas diferentes según sea la tipología de error que queramos corregir.

El conocimiento de todos estos factores nos puede servir para establecer el plan más adecuado para cada caso, estableciendo, por ejemplo, si se trata de errores que deben abordarse de manera individualizada o de manera colectiva. Hemos mostrado en páginas anteriores cómo el número total de errores es más numeroso en acentuación que en confusión de letras, si bien esta relación se invierte si consideramos sólo los errores no repetidos. Puede deducirse de ello que la labor correctora en acentuación permite un tratamiento más generalizado y posibilita más la realización de ejercicios de grupo, mientras que en los errores de confusión de letras parecen más convenientes los tratamientos individualizados. Por su parte, las dificultades en el nivel léxico requieren un tratamiento específico que comprenda tanto ejercicios de adquisición y asentamiento de vocabulario como de precisión léxica; en casos especiales, como el de los vulgarismos o el de las etimologías populares, es necesario detectar y corregir los errores de forma individualizada.

Nuestro trabajo pone de manifiesto que la corrección ortográfica no se puede limitar a los ejercicios de falta de correspondencia entre fonemas y letras, como suelen hacer los tratados tradicionales de ortografía, sino que es necesario atender a otras necesidades. Atención especial requieren los posibles fallos ortológicos o de discriminación auditiva, los de dominio grafomotor, etc.

Las causas del error son muy complejas y en muchas ocasiones inciden varias a la vez. Hemos procurado ir anotando a lo largo de las páginas anteriores una serie de ellas. Las hay que pertenecen a la esfera psicológica del individuo, como la mayor o menor atención que se presta al escribir, la rapidez con que se escribe, etc. Algunos errores surgen de una mala adquisición de hábitos grafomotores, como el trazo de algunas letras o la mezcla de mayúsculas y minúsculas, etc., o bien de problemas audiomotores o articulatorios, como la incorrecta pronunciación o la falta de una buena discriminación auditiva. Otras causas están más relacionadas con el sistema lingüístico

del español, entre las que hay que citar no sólo la falta de correspondencia entre fonemas y letras, sino también otros casos algo menos observados, como el contexto en el que se encuentran las consonantes (implosivo o no implosivo) o incluso la situación menos estable de determinados grupos de consonantes en dicho sistema (caso de las palatales o de las líquidas). Otro factor que incide en la aparición de errores es el de determinados usos sociales, como las influencias xénicas o la moda de ciertas grafías, como vimos con la *k*.

En cualquier caso, el análisis de las grafías de nuestros alumnos constata algo que no por ya sabido deja de ser esencial: es necesaria una constante, firme y sistemática labor de corrección ortográfica. Sin duda estos resultados obligan a plantearse la necesidad de una labor didáctica de la ortografía que, por supuesto, debe hacerse también en el nivel de la enseñanza secundaria.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alarcos Llorach, Emilio, 1986, *Fonología española*, 4ª ed., Madrid, Gredos.
- Alonso, Amado, 1974, “Una ley fonológica del español”, en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, 3ª ed., Madrid, Gredos, pp. 237-249.
- Lapesa, Rafael, 1986, *Historia de la Lengua Española*, 9ª ed., Madrid, Gredos, 1986.
- Molina Martos, Isabel, 1988, *La Fonética de Toledo. Contexto Geográfico y Social*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Moreno Fernández, Francisco, 1988, “Despalatalización de ñ en español”, *Lingüística Española Actual*, X, pp. 61-72
- Paredes, Florentino, “Disponibilidad léxica de alumnos de Enseñanza Secundaria de Alcalá y su comarca: Resultados generales”, *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, (en prensa).

Al día

Análisis de la conversación y cortesía

María Cecilia Ainciburu.

Università degli Studi di Siena (Italia)

El programa más completo de estudios del tema que nos ocupa en español es el que promueve la Universidad de Estocolmo (Suecia) bajo la sigla EDICE, Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español. Desde el punto de vista ontológico es una red de proyectos de investigación universitarios que tiene entre sus objetivos temáticos:

- Estudiar el comportamiento de cortesía en español.
- Dar cuenta de los contextos socio-culturales que subyacen a tales comportamientos.
- Llevar adelante estudios contrastivos entre las distintas variedades del español y otras lenguas/variedades europeas.
- Contribuir al desarrollo de modelos teóricos alternativos que expliquen y describan al fenómeno de la cortesía.
- Estimular el interés en el estudio del español como segunda lengua desde una perspectiva socio-cultural.
- Mejorar las posibilidades de investigación y de enseñanza en las universidades participantes en el Programa Edice.

La dirección del programa está a cargo de la doctora Diana Bravo quien constituye una referencia en el ámbito específico de estudio por sus publicaciones. En la actualidad resulta en curso el siguiente proyecto:

- **Contextos socioculturales y estrategias de cortesía.** Con Diana Bravo (Universidad de Estocolmo, Suecia), **Nieves Hernández Flores**, (Københavnshögskola, Dinamarca), **Marta Albelda** (Universidad Politécnica de Valencia, España), **Silvia Kaul** (Universidad nacional de Córdoba, Argentina). Red de Proyectos EDICE. En curso.

Cada dos años el programa realiza un Congreso internacional de los que en el momento de edición de esta Revista se está desarrollando el quinto en Barranquilla (Colombia; 5 al 10 de diciembre 2011)). Los anteriores se realizaron en 2002 en Estocolmo, en 2004 en Costa Rica, en 2006 en Valencia y en 2008 en Roma. Paralelamente se han realizado otros encuentros de carácter regional y en todos los casos se han publicado Actas de enorme valor para las personas que estudian este tema.

En el último congreso el tema de la cortesía y la descortesía se abordó desde las siguientes perspectivas:

- Estudios pragmáticos, pragmalingüísticos y sociopragmáticos
- Estudios desde el análisis del discurso
- Estudios de lingüística aplicada
- Estudios sociolingüísticos
- Estudios semiolingüísticos del discurso
- Estudios contrastivos y de comunicación intercultural
- Estudios sobre la identidad
- Estudios semióticos
- Estudios de psicología social

Las actas de los congresos internacionales se descargan integralmente en las páginas web de la organización que contiene además un banco de trabajos formado por tesis doctorales e indicaciones bibliográficas de libros y revistas relacionadas con el campo de investigación.

Las personas interesadas en este área de trabajo no pueden dejar de crear una cuenta en las páginas web (<http://edice.org/>) y, mejor aún, de activar el enlace RSS para entrar en el aviso de nuevas entradas y actualizaciones del portal.