



Nebrija
Universidad

Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Equipo de redacción

Dirección

Marta Baralo Ottonello

Editora responsable

María Cecilia Ainciburu

Secretaria

M^a Ángeles Suárez

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. Licerias (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 31 de julio de 2012

Artículos de referencia

Los retos de la certificación del español con fines específicos

Susana Llorián González

Análisis de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos en el inglés académico de los universitarios españoles y sus implicaciones pedagógicas

Marta Genis Pedra y Elena Orduna Nocito. Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2

Federico Navarro. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

Discusión

Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos

Mercedes Gil Martínez. Middlebury College

Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Joseba Ezeiza Ramos. UPV/EHU - Universidad del País Vasco

Reflexiones sobre alfabetización avanzada en español LM y LE a propósito del estudio contrastivo de Federico Navarro

Marta Baralo. Universidad Nebrija

Consideraciones sobre los retos de la certificación del español con fines específicos

Marta Genis Pedra. Universidad Antonio de Nebrija (Madrid)

La construcción del discurso académico en las lenguas extranjeras. En torno al estudio de frecuencia de uso de los grupos adverbiales

María Cecilia Ainciburu. Università degli Studi di Siena (Italia) - Universidad Antonio de Nebrija

Investigaciones en curso

El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos

David Sánchez Jiménez. Universidad de Washington

La alternancia de código y las intuiciones de los hablantes de español como lengua materna

Nelson Méndez. Language Acquisition Research Laboratory - Universidad de Ottawa (Canadá)

Biblioteca esencial

Niveles de discurso de la política cultural y sus interacciones en la construcción de la realidad artística y cultural. El papel del discurso científico en España (2008)

Juan Arturo Rubio Aróstegui. Universidad Antonio de Nebrija

Al día

Corpus para el estudio de la comunicación académica

María Cecilia Ainciburu. Università degli Studi di Siena (Italia) - Universidad Antonio de Nebrija

Artículos de referencia

Los retos de la certificación del español con fines específicos

Susana Llorián González

Consultora y formadora de profesores

slloriang@lys.jazztel.es

Llorián González, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6): 3-34.

RESUMEN

La certificación del grado de dominio del español con fines específicos en los países de habla hispana se concentra en la actualidad en prácticamente cuatro grandes sistemas de exámenes. Estos certifican la capacidad de los candidatos para el uso de la lengua en los ámbitos de negocios, la salud o el turismo; solo uno de ellos declara hacerlo en el ámbito académico. En este artículo, además de cuestionarnos posibles necesidades de cobertura de otras áreas, nos planteamos algunos de los problemas a los que se enfrenta este segmento de la certificación: la delimitación de los contextos del uso de la lengua en los ámbitos profesional, académico o vocacional; la localización del foco de la especificidad y los criterios para su gradación; la descripción del constructo de la evaluación; el diseño de las tareas de examen; la formación y la capacitación de redactores de pruebas, examinadores y calificadores; los procedimientos de calificación. El análisis de estos problemas pone de manifiesto algunos avances experimentados en este sector de la evaluación y una serie de cuestiones pendientes de resolución. La comunidad evaluadora en los países hispanohablantes podría contribuir al desarrollo de este segmento de la evaluación y a la superación de estos problemas asumiendo, a través de la investigación y de la creación de recursos compartidos, los retos que ello implica en un marco de colaboración a través de redes profesionales.

Palabras clave: Certificación con fines específicos, exámenes con fines específicos, evaluación en contextos específicos, fines profesionales, fines académicos.

ABSTRACT

Proficiency certification in Spanish as a foreign or second language for specific purposes in Spanish-speaking countries is currently clustered around four examination systems. These certify the candidates' ability to use language in the domains of business, healthcare and tourism management; only one of them claims to assess academic domains. In this article, as well as questioning the potential need for coverage in other areas, we have considered some of the issues facing this segment of language certification: the delimitation of the contexts of language use in the professional, academic or vocational domains, the location of the focus of the specificity and the criteria for grading it, the description of the assessment construct, the design of test tasks, the training of test writers and examiners and the procedures for scoring. The analysis of these issues highlights some progress made in this area and shows a number of unresolved problems. The Spanish-speaking assessment community should contribute to the development of this segment of evaluation and help to overcome these problematic issues by taking up the challenges involved through research and the creation of shared resources in a framework of collaboration in professional networks.

Keywords: Assessment for specific purposes, testing for specific purposes, language assessment in specific contexts, professional purposes, academic purposes

1. ALGUNOS PROBLEMAS NO RESUELTOS

La enseñanza y la evaluación de lenguas con fines específicos se han calificado como segmento (sección o parte separada) o vector (con punto de aplicación, dirección y sentido) de estas actividades respecto a las que se realizan con «fines generales». En esta área se viene bregando de forma recurrente con dos problemas: la especificidad y la orientación de los fines. A lo largo de los últimos cincuenta años del pasado siglo se desarrolló una intensa controversia acerca de qué es exactamente lo que hace que los cursos y los exámenes de idiomas se consideren específicos y, por lo tanto, se diferencien de los «generales». Tampoco existe común acuerdo en relación con el grado de especificidad, es decir, hasta qué punto un curso o un examen tiene que ser específico, o estar más o menos ceñido a un área de especialidad académica o profesional, para ser considerado como tal. El problema de la especificidad, en cuanto al foco y al grado, se proyecta sobre la orientación de los fines de los cursos y los exámenes. Por ejemplo, español de (o para) los negocios, español de las ciencias de la salud, español para la ciencia y la tecnología, español de la ingeniería, español para diplomáticos, español académico (o con fines académicos), etc. No está claro dónde se puede trazar la línea divisoria entre unas y otras áreas y cuál es el criterio para seleccionar una u otra denominación.

En el ámbito de la evaluación, en especial, en su dimensión certificativa, estos problemas están directamente relacionados con el requisito de la validez. No es una tarea fácil desarrollar exámenes cuyos resultados discriminen a los candidatos que son aptos para acceder a determinados programas de estudios, al mercado laboral, a un puesto de trabajo concreto, a la promoción profesional, etc. La dificultad se incrementa cuando se pretende predecir, a través de los exámenes, cómo podrán desenvolverse los candidatos mediante el uso de la lengua en las situaciones que se dan en los contextos profesionales y académicos. Diseñar y desarrollar exámenes con este tipo de garantías supondría, en primer término, que lo que es objeto de ser medido, es decir, el constructo de la evaluación, tendría que estar claramente identificado y descrito. Además, las pruebas de los exámenes deberían proponer tareas que simularan las que los candidatos realizan en los contextos reales de uso de la lengua, en los ámbitos profesionales y académicos. Con los resultados obtenidos de estas pruebas, habría que generalizar acerca de la capacidad de uso de la lengua en otras situaciones propias de estos contextos o habituales para las comunidades académica y profesional de los candidatos.

Es obvio que no tiene sentido desarrollar un examen para cada uno de los potenciales candidatos. Por consiguiente, a la hora de diseñar los exámenes se hace necesario delimitar los contextos de uso de la lengua con algún criterio y determinar el tipo de habilidad o habilidades lingüísticas que los candidatos necesitan demostrar en estos contextos. Resulta muy complicado establecer este tipo los límites de estos contextos (Davies, 1995, 2001; Criper, & Davies, 1988). ¿Qué es exactamente el español de los negocios? ¿Se puede afirmar que se trata de una variedad del español? ¿Se refiere a la lengua que se emplea en determinadas situaciones? ¿Con qué criterio se identifican y describen estas situaciones? ¿Son las mismas para todos los candidatos que pertenecen a esta comunidad profesional? La cuestión se hace aún más compleja cuando se intenta aislar el objeto de la medición. La capacidad de uso de la lengua o la habilidad lingüística comunicativa se ve interferida o contaminada por variables de naturaleza extralingüística.

Parece claro, por ejemplo, que los candidatos que conocen bien un tema propio de su área de especialidad tendrían un rendimiento más alto en pruebas de examen en que se traten estos temas. ¿En qué medida influye este conocimiento y cómo se valora su influencia? ¿Se puede calcular el grado de conocimiento del área de especialidad que precisan los candidatos para realizar una determinada tarea? Todas estas cuestiones siguen sin respuesta concluyente, a pesar de los esfuerzos invertidos en la investigación. A todo esto es necesario añadir otros problemas relacionados: ¿qué tipo de capacitación tienen que tener los redactores de pruebas y evaluadores?, ¿precisan también ellos conocimientos del área de especialidad?, ¿cómo se establecen los criterios de la evaluación?...

Este panorama ha llevado a que aflore un sector crítico que pone en tela juicio el sentido y la necesidad de este tipo de examen (Douglas, 2000). Frente a estos detractores, muchos han argumentado en defensa de su existencia (McNamara, 1996, 1997; Douglas, 2000, 2001b; O'Sullivan, 2005, 2006, entre otros). A lo largo de este artículo nos referiremos a estos argumentos y los relacionaremos con el momento en que se encuentra actualmente este sector de la certificación del grado de dominio del español en los países de habla hispana.

2. LA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: PANORAMA GENERAL

A pesar de problemas no resueltos, los exámenes públicos certificativos del grado de dominio de la lengua con fines específicos están presentes en el mercado de la certificación y cuentan con un número creciente de candidatos. Podría afirmarse que la certificación del español con fines específicos goza de un estado de salud y, sobre todo, de un potencial nada desdeñables en el área territorial de los países de habla hispana. Formulamos este diagnóstico a la luz de la proporción que se da entre los sistemas de certificación del conocimiento del español que se realizan a través de exámenes públicos de gran alcance internacional con «fines generales» y los que declaran certificar el grado de dominio de la lengua para su uso con fines específicos. Esta situación ha sido detectada por el estudio que se lleva a cabo en el ámbito de la organización SICELE (Sistema Internacional del Español como Lengua Extranjera).

Es preciso señalar que, en el momento de la redacción de este artículo, aún no se han dado por finalizados los trabajos ni, por consiguiente, difundido los resultados del mencionado estudio del SICELE. El acceso a los datos provisionales nos proporciona las condiciones necesarias para adelantar la orientación de algunas conclusiones y, sobre todo, para dar cuenta de algunas constataciones. Entre las más importantes, se observa una enorme desproporción entre los usuarios de servicios de enseñanza en contextos reglados y las demandas de certificación: solo una minoría de los estudiantes requiere un certificado del grado de dominio. En los casos en los que esto ocurre, la certificación demandada no tiene necesariamente una orientación específica.

Este estudio evidencia que la certificación del español, promovida por organizaciones de países de habla hispana, se encuentra prácticamente concentrada en unos cuantos grandes sistemas de exámenes. Nos referiremos únicamente a los sistemas que dependen de instituciones certificadoras pertenecientes a países hispanohablantes y que reúnen las

siguientes características: se administran en áreas geográficas de gran extensión y de alcance internacional; cuentan con grupos numerosos de candidatos; integran exámenes de alto perfil (tienen importantes consecuencias en la vida de los candidatos). Consideramos dentro de este grupo los siguientes: DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), del Ministerio de Educación del Gobierno de España; CELU (Certificado de Español, Lengua en Uso), promovido por un consorcio de universidades públicas de la República Argentina; CELA (Certificados de Español como Lengua Adicional), dependiente del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México; DIE (Diploma Internacional de Español) de la Fundación FIDESCU; DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española), desarrollado y administrado por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina); los certificados del Instituto de Formación Empresarial (IFE) de la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Madrid, en colaboración con la Universidad de Alcalá, y los certificados ELYTE (Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales de Español de Empresa) de la Cámara Oficial de Comercio de España en Francia, que opera bajo la tutela del Ministerio de Industria del Gobierno de España. Es significativo que cuatro de estos siete sistemas aludan en sus denominaciones a fines específicos de uso de la lengua. Los cuatro últimos de esta lista incluyen exámenes que certifican la habilidad de uso español en contextos específicos, profesionales o académicos.

En cuanto a las notificaciones o certificados que los alumnos obtienen como resultado de la evaluación del aprendizaje con fines específicos en contextos reglados (escuelas, universidades, etc.), no siempre se otorgan a partir de la realización de exámenes. Cuando así ocurre, prácticamente no existen evidencias públicas a partir de las cuales se argumente la validez de los resultados de la evaluación asociada a programas de enseñanza con estos fines. Esta afirmación no lleva implícita la idea de que se tenga que realizar la evaluación necesariamente a partir de exámenes o la de que los resultados no sean válidos.

A este conjunto de situaciones paradójicas añadimos una más, de la máxima importancia, objeto de análisis en el estudio del SICELE más arriba referenciado, a la que la provisionalidad de los datos no aporta aún respuesta: el posible requerimiento de la certificación con una orientación específica por parte de entidades académicas, empresariales o gubernamentales como llave de acceso a programas de estudios, puestos de trabajo o promoción. Se comprueba simplemente, y en términos globales, que el acceso a la función pública o a programas en las universidades de los países de habla hispana no se encuentra, de momento, filtrado por los resultados de este tipo de exámenes. La certificación no es obligatoria ni necesariamente demandada en la mayor parte de las universidades en situaciones de salida, es decir, al término de los estudios. No disponemos de datos sobre la valoración que de estas certificaciones hacen las empresas a ambos lados del Atlántico en relación con la selección de personal cualificado.

La certificación lingüística se ve condicionada por factores de índole económica. Los sistemas de certificación se conciben, cada vez con más énfasis, en términos de procesos industriales, lo cual tiene repercusiones muy positivas en lo concerniente a las posibilidades de gestión y evaluación de su calidad. Sin embargo, la rentabilidad se impone necesariamente en el proceso global de desarrollo e implementación de los exámenes. Si bien estos procesos resultan bastante gravosos si atienden de forma rigurosa a los requisitos básicos de calidad contemplados en la mayor parte de los códigos de buena

práctica y los sistemas de estándares consensuados por asociaciones de entidades examinadoras de diversa índole (ALTE, EALTA, ILTA o SICELE en el área de los países de habla hispana), el problema se incrementa en el caso de los exámenes de uso de la lengua con fines específicos, debido a los costes derivados de la investigación, ineludible en esta actividad. Hay que tener en cuenta, por lo demás, que la delimitación de la especificidad, en cuanto al grado y el foco, es inversamente proporcional al número de potenciales candidatos: a mayor especificidad, menor número de candidatos.

El problema de la rentabilidad ha sido y es una constante más entre las que han marcado el desarrollo de la didáctica de las lenguas con fines específicos. Se concibe en una doble vertiente, puesto que los profesionales competentes en materia de dominio de lenguas constituyen un valor muy demandado en ámbitos corporativos y académicos. Esto implica considerar los costes en términos de eficiencia (Hyland, 2002). Los exámenes certificativos con proyección pública constituyen, por lo demás, una actividad empresarial que representa una importante fuente de ingresos. Es, por otro lado, una de las vías para verificar el cumplimiento de los objetivos de los cursos con estos fines, que están a menudo patrocinados, y de rendir cuentas en relación con las inversiones de las empresas.

La principal duda radica en si el planteamiento de la eficiencia puede progresar en el ámbito del español como lengua extranjera o segunda (en adelante, ELSE), salvando, por supuesto, las distancias respecto al papel y el estatuto de nuestra lengua en comparación con el inglés, que cuenta con absoluta hegemonía en estos ámbitos de uso. Algunos estudios llevados a término en la Unión Europea a finales de los años noventa, reseñados en el marco del proyecto ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates)¹, señalan que el español es la cuarta lengua utilizada en las pequeñas y medianas empresas del territorio europeo como vehículo de comunicación (entre el 17% y el 38%), detrás del alemán, el francés y el inglés, que alcanza cotas situadas entre el 77% y el 90%. Este dato choca de forma preocupante con la realidad de que España es, dentro de Unión Europea, el país que más estudiantes recibe en el marco de convenios de cooperación interuniversitaria, donde español es, con diferencia, la lengua más popular y demandada entre los estudiantes del continente.

La referida encuesta del SICELE indica que los estudiantes, cuando acuden a las universidades españolas o de los países de Hispanoamérica, reclaman el español como medio, para acceder a los programas de estudios, o como fin, para alcanzar un grado de dominio que se constituya en un valor añadido en su perfil académico y profesional. Hyland y Hamp-Lyons (2002) y Hyland (2006) señalan dos factores que han convertido la enseñanza del inglés con fines académicos en una industria de un volumen de facturación más que relevante en los países de habla inglesa: por un lado, la afluencia masiva y creciente de alumnos a las universidades de los países anglosajones; por otro lado, la instauración del inglés como lengua de acceso al conocimiento académico o como vehículo para la construcción de este conocimiento. No se debería perder de vista el potencial del

¹ ENLU es uno de los siete proyectos seleccionados en el marco de la convocatoria EAC/45/03 de la Comisión Europea, que se publicó como preparación del Plan de Acción de Promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. El objetivo principal de este proyecto de dos años es la creación de una red transeuropea de instituciones de educación superior y otras organizaciones interesadas con miras a lograr un avance importante en el área de "lenguas para todos". El proyecto se lleva a cabo bajo los auspicios del Conseil Européen pour les Langues / Consejo Europeo de las Lenguas (CEL / ELC). <http://web.fu-berlin.de/enlu/index.htm>

español, teniendo en cuenta, además, que la actividad certificativa es la mayor de las fuentes de ingresos para las organizaciones en el conjunto de las actividades relacionadas con la actividad de ELSE.

Sin ánimo de extraer conclusiones precipitadas, parece claro que el área de la certificación del español para su uso en contextos académicos o profesionales precisa un impulso por parte de las organizaciones gubernamentales y académicas, el cual debe ir parejo a un compromiso de regulación por parte de todos los agentes implicados, que garantice su calidad. El logro de este imperativo requiere, entre otros factores, que los sistemas de certificación cuenten con profesionales competentes en evaluación. Para Bachman y Palmer (2010) «ser competente en materia de evaluación lingüística significa poder demostrar a los usuarios que los usos que se pretenden dar a los resultados de los exámenes están justificados» (2010, p. 2). Los resultados de la evaluación tendrían que ofrecer, en consecuencia, garantías de que pueden ser utilizados para determinar y demostrar si, y en qué medida, los usuarios son capaces de desenvolverse mediante el uso de la lengua, con fines comunicativos concretos, en los contextos profesionales y académicos propios de las comunidades a las que pertenecen o a las que están en vías de incorporarse. En otras palabras, tienen que responder al requisito básico de validez.

Esta línea de razonamiento nos lleva a perfilar de forma más precisa la cuestión central que nos ocupa: en qué aspecto(s) se tendría que focalizar la especificidad de los exámenes de español con fines específicos. Del planteamiento de esta cuestión, se desprenden las siguientes preguntas: en qué grado se daría esta especificidad; qué aspectos deberían ser objeto de evaluación una vez determinada la especificidad; qué posibilidades existen de vincular este tipo de exámenes a sistemas comunes de referencia; qué características y requisitos tendrían que tener los exámenes para poder discriminar a los candidatos capaces de desenvolverse con éxito en los ámbitos específicos de uso de la lengua; con qué criterios se puede delimitar y describir estos contextos; cómo se calificarían los exámenes; qué perfiles tendrían que tener los redactores de pruebas y los calificadores. En definitiva, cuáles son los retos a los que se enfrenta el panorama de la certificación en los países de habla hispana en el momento actual. Tal y como hemos señalado en el epígrafe anterior, este campo está minado por problemas no resueltos. Por consiguiente, nada está más lejos de nuestras pretensiones que ofrecer respuestas cerradas. Tenemos, por lo demás, presentes premisas como que no existen exámenes buenos o malos, en términos absolutos. Nos planteamos reflexionar en un sentido amplio y poner de manifiesto los principales problemas que todo esto entraña para los profesionales. Comenzamos con un repaso sucinto y general a lo que recoge la bibliografía especializada sobre estos temas.

3. LA ESPECIFICIDAD Y LA ORIENTACIÓN DE LOS FINES

Retomamos los dos problemas a los que se han venido enfrentando la evaluación y la didáctica de lenguas con fines específicos con los que hemos iniciado este artículo. El primero, la determinación de los aspectos que hacen que los cursos o los certificados sean específicos y, por consiguiente, se diferencien de los cursos y exámenes considerados como «generales». El segundo problema se deriva de los intentos de delimitar las áreas o los contextos que marcan la orientación de los fines de uso de la lengua y que dan lugar a

las denominaciones que habitualmente se asocian con los fines específicos como *español para los negocios*, *español para el turismo*, *español con fines académicos*, etc. Estos dos problemas, estrechamente relacionados entre sí, han marcado la evolución de este segmento de la enseñanza y de la evaluación. Su desarrollo se ve influido por las mismas corrientes epistemológicas que han afectado a la didáctica de lenguas «con fines generales» en las distintas etapas de su historia. Adoptaremos, por lo tanto, una perspectiva diacrónica para nuestra exposición.

La especificidad se ha venido atribuyendo a lo largo de la historia de este sector a factores de diversa índole: a alguna diferencia manifiesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje; a algún rasgo diferenciador de la lengua o variedad de lengua que se enseña y aprende -y cuyo dominio se mide y evalúa- y a las necesidades y características de los alumnos o candidatos. Hasta la década de los años ochenta del s. XX, la focalización de la especificidad se centra en la lengua o la variedad de la lengua objeto de aprendizaje o evaluación, en diferentes niveles de análisis (léxico-semántico, gramatical, discursivo-textual). Las llamadas *lenguas de especialidad* asumen protagonismo hasta los años setenta, lo que llevó a una inversión de esfuerzos orientados a identificar y cuantificar los rasgos específicos, léxicos y gramaticales, de estos registros funcionales, que constituyeron la base de los programas y el objeto de la evaluación (Hutchinson y Waters, 1987; Dudley-Evans y St. John, 1998; Robinson 1991; Basturkmen y Elder, 2004). Skehan (1984) da cuenta de la huella que este tipo de enfoque deja en las especificaciones de los exámenes, que ofrecían un aspecto atomizado de la lengua, en forma de listas de vocabulario y estructuras gramaticales. El abandono de esta línea, que permite evolucionar hacia planteamientos basados en el análisis del discurso, se produce por la evidencia que arrojan las investigaciones de que las características de estos registros funcionales quedaban reducidas a lo anecdótico: tendencia al uso de la voz pasiva, precisión y valor denotativo en el uso de las unidades léxicas, etc.

El desplazamiento progresivo del fundamento de la enseñanza hacia el sujeto del aprendizaje orienta la perspectiva de una publicación que marca un hito ineludible: *English for Specific Purposes* de Hutchinson y Waters (1987). El énfasis en la dimensión de proceso y la base de la especificidad de la enseñanza en las necesidades de los alumnos llevan al abandono del foco en las variedades especializadas de las lenguas y en ciertas particularidades lingüísticas de los textos utilizados con mayor profusión en los ámbitos específicos de uso de la lengua.

Entre esta publicación y la siguiente obra generalista de impacto en el sector, Dudley-Evans y St. John (1998), media una década de reflexión y experiencia, a lo largo de la cual se suceden infinidad de matizaciones al enfoque de estos autores y a la definición de la enseñanza con estos fines. Entre ellas, destacan la de Strevens (1988) y la de Robinson (1991), que abren, señalando características «absolutas y variables» de los cursos, la vía para que Dudley-Evans y St. Johns (1998), partiendo de que son las necesidades las que marcan la especificidad, insistan en cuestiones como que la metodología debe estar basada en las tareas propias o características de las disciplinas o áreas profesionales y académicas de los alumnos. Esta propuesta germina y da lugar, entre otros desarrollos, a la metodología basada en la resolución de problemas a través de tareas, objeto de importantes investigaciones llevadas a cabo en los últimos diez años (Belcher, 2009). La realización de estas tareas lleva implícito el uso de géneros propios de las comunidades discursivas a las que pertenecen o desean pertenecer los alumnos y candidatos y que

tendrán que ser capaces de manejar para poder comunicarse con sus miembros en situaciones muy concretas. El alumno es, por consiguiente, el eje de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, pero, a partir de comienzos de los años noventa, gracias a las aportaciones de investigadores como Swales (1990) y Bhatia (1993) empieza a concebirse, además de en su dimensión individual, en la social, como miembro de una comunidad discursiva. El concepto de género pasa a constituirse en la piedra angular de las investigaciones, en la unidad de análisis de los programas de cursos y en la base de los planteamientos de la didáctica de las lenguas con fines profesionales y académicos.

Entre las copiosas reflexiones que presenta la bibliografía sobre el problema de la especificidad, seleccionamos la de Widdowson (1983, pp. 5-7), debido a su pertinencia y coherencia con el enfoque que aquí adoptaremos y porque, a partir de ella, arranca la argumentación de Long (2005), recogida por Belcher (2009), para delimitar este segmento. Widdowson (1983, 1998) y sus seguidores consideran que todos los cursos, «generales» o no, y todos los usos que se hagan de la lengua tienen un propósito y, por tanto, son específicos. Lo importante no es el conocimiento de la lengua y su capacidad potencial de uso, sino la habilidad del alumno para poner en juego este conocimiento, en virtud de las demandas y factores del contexto en el que se produce la comunicación. El ámbito de la tarea se revelará como aquel en el que se hace posible la activación del conocimiento lingüístico, en interacción con el declarativo o experiencial, del área disciplinar o de especialidad. Long (2003) parte de este mismo planteamiento cuando constata que los usuarios de la lengua con fines específicos pueden presentar un alto grado de dominio en las pruebas de examen que se realizan para la certificación con fines generales y, sin embargo, no ser capaces de poner este conocimiento en juego cuando se encuentran realizando tareas propias de su área disciplinar de especialidad, académica o profesional. En esta misma línea, Dudley-Evans y St. John (1998) señalan que el problema de los alumnos no está en sus conocimientos lingüísticos ni en los del área de especialidad disciplinar, sino en su confluencia, es decir, en la expresión y configuración de este conocimiento mediante el uso de la lengua.

Pocos son los autores que ponen en tela de juicio, a día de hoy, las necesidades de los destinatarios como fundamento de la especificidad. Para Belcher (2009), varían la orientación y los procedimientos del análisis y persisten los problemas de la interpretación (o manipulación, según Benesch, 2001) de estas necesidades y de una respuesta que se refleje en el diseño de los programas, de las especificaciones de examen y de los materiales. En definitiva, el para qué, qué y cómo enseñar y evaluar, a partir de las necesidades de sus usuarios no ha dejado de ser un problema cuando se habla de fines o contextos específicos, es decir, de uso de la lengua en ámbitos profesionales o académicos.

Parece claro que existen tantas necesidades como grupos de alumnos o especialistas. De ello dan cuenta la cantidad de siglas y acrónimos, reflejo de las múltiples clasificaciones, entre las cuales la más aceptada sigue siendo la de Robinson (1991), que, en términos generales, diferencia entre inglés para fines profesionales (sin experiencia, en formación, profesionales experimentados) e inglés para fines académicos (para el estudio de una disciplina específica o como asignatura general). Para Dudley-Evans y St. John (1998), con este sistema de ramificaciones se corre el peligro de no acertar en el grado exacto de la especificidad, por lo que prefieren situar la cuestión en una línea de continuo,

en cuyos extremos se encuentran los cursos con «fines generales» y los cursos con «fines muy específicos».

Las clasificaciones y ramificaciones o gradaciones (de lo más general a lo más ceñido a las áreas de especialidad disciplinar) se proyectan sobre el problema de la especificidad, que experimenta una revisión, de la mano Hyland, en el año 2002 y que reabre y da continuidad a una interesante polémica, muy relevante para el área de la evaluación certificativa. Este autor repara en los principales problemas que afectan al segmento: las dificultades de los profesionales para acceder a los textos especializados, los supuestos umbrales de grado de dominio de la lengua que son necesarios para adentrarse en su uso con fines específicos, los costes implicados de los cursos y exámenes dirigidos a grupos muy especializados y, por lo tanto, reducidos, y, finalmente, las tendencias centradas en la búsqueda de bases comunes, supuestamente transversales a las áreas de los fines específicos, en las que tienden a centrarse la enseñanza y la evaluación: regularidades y rasgos característicos de la prosa académica, cuestiones recurrentes en las lenguas empleadas en el contexto de los negocios como las presentaciones orales, las negociaciones y reuniones, la correspondencia comercial, la socialización y las conversaciones telefónicas (Dudley-Evans y St. John, 1998); también otras habilidades como las que señala Jordan (1997) en relación con los fines académicos, entre las se encuentran la interpretación de gráficos, la búsqueda y utilización de fuentes bibliográficas, la realización de exámenes, etc.

Las críticas de Hyland (2002, 2006) a este enfoque se basan en su grado de generalidad, que lo alejan de lo específico, y en el eclecticismo que presentan las listas de rasgos que se proponen, por ejemplo, para caracterizar la prosa académica que, por lo demás, son en su mayoría formales y susceptibles, por lo tanto, de adquirir diversos significados, según el contexto de uso. El contenido de lo que se dice es inseparable, por lo tanto, del cómo se dice. Las investigaciones demuestran que las rutinas o patrones de los géneros discursivos varían en virtud de las materias o áreas de conocimiento. Por consiguiente, la especificidad debe ir asociada a la disciplinaridad, para Hyland (2002), en la medida de lo posible. Esto haría retroceder tendencias fundamentadas en la *hipótesis de las bases comunes* (*common core plus hipótesis*, Bloor, M. y Bloor, T., 1986; Spack, 1988; Blue, 1993; Dudley-Evans, y St. Johns, 1998), que se han impuesto con fuerza y que ha dado lugar a denominaciones como *Inglés académico*, *Inglés general para los negocios*, *Inglés para las ciencias de la salud*, etc., con las que se suelen etiquetar, en su mayoría, los exámenes certificativos. Huckin (2003) rebate la línea argumental de Hyland (2002), abogando por planteamientos generales y aduciendo que el foco de la especificidad no debe ponerse en cuestiones formales, tal y como propone la *hipótesis de las bases comunes*, sino estratégicas, en los planos retórico y metacognitivo, es decir, son los alumnos o los especialistas que colaboran con profesores y examinadores los que tienen que realizar, a partir de los planteamientos generales que se les proporcionen, un análisis de las peculiaridades retóricas de sus propias disciplinas.

A pesar de la solidez de la contraargumentación de Hyland (2002, 2006), los problemas económicos y los derivados de la especialización de los profesionales de la enseñanza y evaluación, como la dificultad de acceso a los textos de entrada, siguen sin respuesta y se incrementan si los trasladamos al área de la evaluación certificativa. No hay acuerdo entre los especialistas sobre hasta qué punto tienen que llegar los niveles de conocimiento del profesor, que se podrían extrapolar hasta el redactor de pruebas o

calificador. Dudley–Evans y St. John (1998) diferencian dos tipos de conocimiento, cuando este se concibe en términos del contenido de los cursos. Lo que, desde este enfoque, debería dominar y comprender el profesor es el *contenido vehicular*, que forma parte de la cultura o conocimiento generales.

- *Contenido vehicular*: se refiere al esquema lingüístico conceptual a través del cual se presenta el *contenido real*. Dudley–Evans y St. John (1998) ponen como ejemplo el ciclo de vida de una planta para ilustrar estos dos conceptos. El 'ciclo' es un concepto de frecuente uso en el campo de las lenguas para la ciencia y la tecnología. Si una tarea centra en este concepto, el *ciclo* sería el *contenido vehicular*.
- *Contenido real*: es el contenido concreto que se presenta a través del conceptual. En el ejemplo que proponen estos autores, la vida de una planta sería el *contenido real*, que se vehicula a través del concepto de *ciclo*.

En el año 2009, Belcher realiza una revisión de los avances experimentados durante la primera década del S. XXI. Además de las perspectivas desde las que se analiza el género discursivo, que dan lugar a la aparición de fenómenos como la intertextualidad, la multimodalidad o al análisis de la variación de los géneros en virtud de las áreas disciplinares, repasa en las aportaciones de las tecnologías de la información, en dos direcciones: la primera, la profusión de nuevos géneros, vinculados a la comunicación telemática; la segunda, en la revolución de la metodología de corpus, que ha derivado en la construcción de gigantescas bases de datos que permiten identificar los rasgos específicos de los textos al contrastar los bancos de datos de uso cotidiano de la lengua con los que recogen y analizan la que se emplea en contextos profesionales o académicos. Se ha evolucionado asimismo en las técnicas de encuesta e investigación, que han revolucionado el análisis de necesidades y arrojado importantes hallazgos derivados, sobre todo, de la metodología etnográfica. Uno de los descubrimientos más llamativos es la distancia que se da entre los resultados de las investigaciones sobre la lengua empleada en contextos profesionales del área de los negocios y la que se refleja en los materiales de enseñanza (Planken y Nickerson, 2009), aspecto que se podría extrapolar perfectamente a los de los exámenes. Paradójicamente, este problema se origina en parte en la metodología de resolución de problemas, al focalizarse esta en situaciones muy específicas, a partir de cuya descripción artificial se seleccionan los aspectos de la lengua susceptibles de ser aprendidos o evaluados.

Nos encontramos, por consiguiente, en un momento de extraordinario dinamismo en el ámbito de la enseñanza de la lengua con fines específicos. Es necesario preguntarse, sin embargo, en qué medida todo esto trasciende al ámbito de la evaluación certificativa. Llama la atención que todos estos autores, en sus renombradas obras monográficas, dediquen un espacio exiguo a esta cuestión.

4. LOS «FINES ESPECÍFICOS» DE LA CERTIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LENGUAS

La ausencia de reflexión y fundamentación teórica sobre la evaluación con fines específicos que se constata hasta bien entrada la década de los años ochenta del s. XX podría tener origen en factores de orden general, como el rechazo hacia los exámenes, así como a la inexistencia de buenos materiales de examen (Alderson y Waters, 1983). Estos

autores señalan la paradoja de su importancia, superior a otros sectores. A aspectos como el impacto que tienen los resultados de los exámenes en la programación y el diseño de cursos, se suma la necesidad de los usuarios de demostrar la capacidad de resolución de problemas en los ámbitos profesional y ocupacional, además de obtener resultados tangibles en los programas de estudios.

El área de la evaluación, en especial en su dimensión certificativa, no escapa a los problemas de la especificidad y de la orientación de los fines. En este campo, estos problemas están directamente relacionados con el requisito de la validez de los resultados de la evaluación para el uso que precisen hacer de ellos los candidatos. Tal y como hemos señalado, si no están claramente definidas y delimitadas las situaciones de uso de la lengua y si no se aíslan los rasgos que caracterizan a la lengua que en ellas se emplea, difícilmente se podrán garantizar los resultados de los exámenes y, por consiguiente, argumentar sobre su validez.

La evaluación de las lenguas con fines específicos, en relación con lo anteriormente expuesto, se enfrenta a las siguientes dificultades:

- la descripción del constructo de los exámenes con fines específicos es decir, no existe común acuerdo sobre los criterios para determinar y detallar aquello que es objeto de medición;
- el diseño y desarrollo de pruebas que permitan extraer los datos necesarios para la medición;
- el perfil y la capacitación de los redactores y examinadores;
- los criterios y procedimientos de calificación.

Estos problemas, como hemos indicado más arriba, han llevado a que algunos autores se planteen si tiene sentido y es necesario que existan exámenes con fines específicos (Douglas, 2000). Según ellos, el objeto de la medición es, al fin y al cabo, la habilidad de utilizar la lengua con propósitos de comunicación. Si esta habilidad se mide en relación con determinadas situaciones o con características del sujeto como sus conocimientos sobre temas concretos, la medición puede verse contaminada por variables de naturaleza no lingüística y, por lo tanto, arrojar resultados no válidos. Los detractores de los exámenes con fines específicos aducen, además, los siguientes problemas: la falta de solidez del constructo, tal y como se ha venido describiendo hasta la fecha; la especificación de criterios de evaluación de las tareas de examen y la difuminación de los límites de los contextos de uso de la lengua con estos fines (Davies, 1995, 2001; Criper y Davies, 1988).

Frente a estos, quienes defienden la existencia de este tipo de exámenes (McNamara, 1996, 1997; Douglas, 2000, 2001b; O'Sullivan, 2005, 2006, entre otros) focalizan la especificidad en el concepto de 'autenticidad', en sus dimensiones *situacional* e *interactiva*. En esta última desempeña un papel fundamental el conocimiento, declarativo o experiencial, de naturaleza disciplinar, que se pone en juego en el ámbito de las tareas de examen, en interacción con los componentes de la *habilidad lingüística comunicativa*, con los que se integra en la *habilidad comunicativa específica* (Douglas, 2000). Los exámenes serían específicos en la medida en que las tareas que se plantean en las pruebas reflejen las que se dan en las situaciones de la *vida real*. Estas tareas tienen que permitir que el candidato active su conocimiento del área de especialidad de forma integrada con los componentes de la *habilidad lingüística comunicativa*.

Desde esta perspectiva, este tipo de exámenes adquiriría carta de naturaleza en un enfoque de la evaluación a través de tareas, que se sitúa, a su vez, en el paradigma de los

exámenes basados en la actuación, (*performance tests*). Estos exámenes se construyen a partir de pruebas que obtienen muestras de actuación representativas de las que se dan en las situaciones de trabajo o estudio (*work sample tests*) (McNamara, 1996, 1997, 2000). Este enfoque se enfrenta, entre otros, al principal problema de la generalización. Tal y como señala Long (2003), poco se sabe acerca de la posibilidad de predecir la habilidad de los candidatos para ejecutar con éxito una tarea en la situación de trabajo o estudio, a partir de realización de una similar en un contexto de examen. A este, añade Ellis (2003) los siguientes: la representatividad, la fiabilidad y la autenticidad. Del concepto de autenticidad se desprende el problema de la inseparabilidad entre los componentes de la *habilidad lingüística comunicativa* y el conocimiento sobre el tema o materia de especialidad (Douglas, 2001b). Se trata para Ellis de una cuestión que precisa más investigación y evidencia empírica. O'Sullivan (2006) apunta que no existen evidencias de validez, derivadas de la investigación, que vayan más allá del juicio experto de profesores y examinadores. Por lo demás, la inseparabilidad complica la medición de la *habilidad lingüística comunicativa* si es que no la impide.

Al igual que en los cursos de lenguas con fines específicos, en los comienzos de esta práctica, que Rea-Dickins (1987) sitúa a mitad de la década de los años setenta, frente a Swales (1984), que se retrotrae a la anterior, las experiencias de evaluación en este segmento descansan sobre el análisis realizado sobre la lengua. Para Basturkmen y Elder (2004), se parte de la presunción de que el uso de la lengua en los ámbitos profesionales y académicos precisa activar determinadas áreas de conocimiento, que redundan en una variación de la lengua, cuya identificación y descripción dependen del análisis de necesidades.

En la consolidación de los enfoques comunicativos de la evaluación resulta determinante la obra de Bachman y Palmer (1996), *Language Testing in Practice*, que sirve de base a la principal referencia que aquí tomaremos: *Assessing Languages for Specific Purposes* de Dan Douglas (2000). Este trabajo ha sido reconocido por los especialistas que encabezan el sector, por ejemplo, O'Sullivan (2006), como «el primer y único intento serio de dotar de una base teórica consistente a los exámenes de lenguas con fines específicos» (2006, p. 7). Douglas (2000) declara que, independientemente del hecho de que todos los exámenes se desarrollan y realizan con un propósito, la evaluación con fines específicos ha de concebirse en el marco de un continuo de especificidad. Defiende su necesidad basando su argumentación en que los contextos de uso de la lengua son variables y la lengua que se emplea en situaciones profesionales y académicas tiene, por consiguiente, rasgos específicos.

El material de examen debe involucrar a los candidatos en tareas en las que, tanto la *habilidad lingüística comunicativa* como los conocimientos en el área de especialidad entren en interacción, para proporcionar una respuesta en virtud las demandas que generan los factores de un contexto siempre cambiante y dinámico, construido por los participantes en la situación de comunicación. Los rasgos que caracterizan a las variedades de la lengua que se emplean en situaciones específicas se interpretan en este segmento de la evaluación en una dimensión funcional, de manera que permiten al usuario expresarse con precisión. Por esta razón, el material de entrada de las tareas debe ser rico en las «claves de los fines específicos». Dicho de otra forma, las tareas de examen deben ser auténticas para que éste sea específico.

Este tipo de examen está, por lo general, referenciado a un criterio. El constructo u objeto de la evaluación, que este autor denomina *habilidad comunicativa específica*, se define a partir de esta idea. Los componentes son los siguientes: conocimiento lingüístico, competencia estratégica y conocimiento previo o experiencial del área de especialidad. El grado de detalle con el que se especifiquen estos componentes será directamente proporcional a la especificidad de los fines.

Este mismo autor señala posteriormente (Douglas, 2001b) que la evaluación de lenguas en este segmento descansa sobre los tres pilares siguientes: la autenticidad, la especificidad y la inseparabilidad entre los dos tipos de conocimiento: el lingüístico y el de especialidad. Esta visión deja al descubierto una serie de problemas, tal y como hemos apuntado más arriba. Uno de los mayores escollos se relacionan con el hecho de que, tal y como señala Douglas (2001b), el uso efectivo del conocimiento disciplinar requiere un umbral del grado de dominio en la lengua objeto. Esta es precisamente el área más investigada en este tipo de exámenes, en especial, en referencia a la comprensión de lectura en el ámbito académico: en qué medida el conocimiento de especialidad que el candidato posee determina la calidad de sus producciones lingüísticas. El trabajo más valorado y citado al respecto sigue siendo el de Carolin Clapham, del año 1996, del que se pueden extraer como principales conclusiones las siguientes:

- Los alumnos alcanzan resultados considerablemente más altos en las pruebas de comprensión de lectura cuando procesan textos de su propia especialidad. Por consiguiente, los resultados dependen de la especificidad.
- Es posible identificar algunos de los rasgos de esta especificidad, pero no siempre y no todos. Es la función retórica, fundamentalmente, el factor determinante de este grado de especificidad y no la fuente de los textos.
- El grado de conocimientos en área de especialidad es directamente proporcional a la calidad de los resultados. No basta con la familiaridad con el tema ni con el campo.
- La efectividad del conocimiento previo en el área de especialidad sólo es posible a partir de un determinado grado de dominio (intermedio) en la lengua objeto.
- En la misma línea, un alto de grado de dominio y una simple familiaridad con el tema no dan lugar a altas calificaciones.

Clapham (2000) cuestiona la plausibilidad de que se realice una evaluación con resultados válidos que lleve a discriminar a los candidatos capaces para operar con éxito en contextos académicos. Para ella, los exámenes específicos solo tendrían sentido en contextos experienciales muy restringidos, como los exámenes para pilotos o para profesionales de la salud, pertenecientes a grupos muy bien definidos y homogéneos. La revisión que hace Krekeler (2006) de su estudio viene a ratificar los resultados previos. Sin embargo, no halla respuesta a sus dudas iniciales sobre la posibilidad de fijar los umbrales en los que la influencia del conocimiento previo comienza a ser efectiva.

La coherencia de una evaluación de estas características deja cabida únicamente a un enfoque basado en tareas. Este paradigma surge, según Mislevy (2002), de la constatación de que centrar la evaluación en aspectos discretos de la gramática y el léxico no es suficiente para dar cuenta de los objetivos que plantea la participación en situaciones sociales de comunicación. El diseño de tareas de evaluación no se basa únicamente en la descripción de las situaciones en las que tiene lugar la comunicación, sino que se extiende a la posibilidad de extraer muestras de actuación de los candidatos, a partir de las cuales se puedan obtener resultados válidos de la evaluación. La supuesta oposición entre los

paradigmas centrados en los contenidos o en las tareas es conciliada por Messick (1994), que afirma que el punto de partida puede encontrarse en la identificación de los componentes del constructo susceptibles de ser evaluados, a la que sigue la búsqueda de tareas o situaciones en las se elicite el comportamiento o actuación con el que estos componentes queden evidenciados, además de los criterios con los cuales éstos se van a medir. El problema de que, en este constructo, se integren factores lingüísticos con otros de naturaleza no lingüística sigue sin resolverse.

Douglas (2000) propone un marco de análisis y elaboración de tareas de examen, fundamentado en la propuesta de Bachman (1990), matizada posteriormente en Bachman y Palmer (1996, 2010). Los componentes del modelo son los siguientes: instrucciones, material de entrada (*input*), respuesta esperada, interacción entre el material de entrada y la respuesta esperada, criterios de calificación. Plantea un proceso de desarrollo de tareas de examen, que se extiende desde la descripción de la situación meta de uso de la lengua, a la redacción de pruebas, pasando por las especificaciones de examen.

El acercamiento a las tareas de la *vida real* requiere realizar estudios con base etnográfica, para lo cual plantea una serie de técnicas que permiten el análisis de la interacción de los participantes en las situaciones de comunicación y los factores que la caracterizan. Este tipo de investigación se ve en numerosos casos interferida por restricciones económicas y de tiempo y, sobre todo, por la confidencialidad exigida por la mayor parte de las organizaciones para acceder a información *sensible* (McNamara, 1997). La labor de redacción de pruebas de examen requiere la ayuda de un profesional del área de especialidad.

La noción de especificidad adquiere en el planteamiento de O`Sullivan (2005, 2006) un carácter multidimensional. La autenticidad será, en este modelo, una de las dimensiones de la especificidad. Este autor plantea el problema en relación con la idea de la validez, basándose en el modelo propuesto por Weir (2004). Este propone un marco de validación de pruebas de examen, que se concibe como una recogida sistemática de datos, es decir, de evidencias, y que conduce a la interpretación adecuada de los resultados y a su justificación para los usos que se pretenden hacer de ellos. El equipo involucrado en el desarrollo y validación de los exámenes tiene que tener en cuenta las preguntas siguientes:

- *¿Cómo satisface esta prueba las características físicas/fisiológicas, psicológicas y de experiencia de los candidatos? (Características del candidato);*
- *¿son las características de la tarea o tareas de la prueba y de la administración justas para los candidatos que se presentan a ella? (Validez de contexto);*
- *¿son apropiados los procesos cognoscitivos necesarios para realizar las tareas? (Validez basada en la teoría);*
- *¿hasta qué punto nos podemos fiar de los resultados de la prueba? (Validez de la calificación);*
- *¿qué efectos tiene la prueba sobre sus diversos partícipes? (Validez consecucional);*
- *¿qué pruebas externas existen, al margen de las propias puntuaciones del examen, de que la evaluación está funcionando correctamente? (Validez relacionada con el criterio).*

O`Sullivan (2005, 2006) afirma haber obtenido evidencia empírica de la validez de contexto mediante un experimento en el que aplicó el procedimiento de juicio experto, con varios especialistas como informantes.

En definitiva, a la afirmación que realizan Basturkmen y Elder (2004) en su extraordinario estado de la cuestión sobre el tema de que las áreas de la enseñanza y la evaluación han seguido caminos parejos en su evolución, tenemos que apuntar que encontramos escasos puntos de confluencia y problemas difícilmente salvables, además de un desequilibrio en el desarrollo, muy significativo. Extraemos, finalmente, como principales conclusiones que en esta área de la evaluación priman aspectos como la autenticidad de las tareas de examen, en la que se fundamenta su especificidad y de la que depende, en gran medida, la validez de los resultados. Se trata, por lo general, de exámenes de alto perfil, que tienen, por consiguiente, importantes consecuencias en la vida de los candidatos. Los exámenes con fines específicos suelen estar referenciados a un criterio, que se corresponde con las características de la actuación del candidato en situaciones significativas para su actividad académica o profesional.

5.1. Los usos de la evaluación y la necesidad de diversificación

Es difícil afirmar y justificar que los resultados de la evaluación, a partir de un único examen de naturaleza generalista, se puedan emplear para usos tan diversos y específicos como los que se puedan plantear aquellos usuarios (empleadores, patrocinadores, etc.) que necesiten demostrar la capacidad de los candidatos para utilizar el español en las situaciones que se dan en un trabajo concreto o para cursar estudios universitarios en los países de habla hispana. Las muestras de actuación lingüística que se recogen en este tipo de exámenes se alejan en exceso de las que se dan en las mencionadas situaciones y difícilmente pueden servir para realizar inferencias respecto a la actuación lingüística potencial en estos contextos, en los que se requiere activar, junto con la lengua, conocimientos y destrezas de las áreas de especialidad o de conocimiento académico o profesional.

Las organizaciones certificadoras de los países de habla hispana no incluyen en su oferta de exámenes de acceso público posibilidades de certificación relacionadas con áreas como la ciencia y la tecnología, la diplomacia, el periodismo, la enseñanza del español, etc. Las universidades receptoras de alumnos extranjeros podrían ahorrar numerosos recursos con la existencia de sistemas de exámenes mediante los cuales se pudiera discriminar a los candidatos cuyo grado de dominio en la *habilidad lingüística comunicativa específica* les permitiera cursar estudios superiores, de los alumnos que precisan algún tipo de refuerzo. Este tipo de evaluación serviría además para retroalimentar la efectividad de los programas de enseñanza y aprendizaje orientados a estos fines, en los que los exámenes podrían impactar de forma positiva.

La movilidad académica en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requiere una amplia gama de habilidades comunicativas que los estudiantes precisan desarrollar para acometer las tareas que tienen que realizar en una lengua extranjera. Para los alumnos, las situaciones comunicativas más necesarias consisten en el acceso a material especializado en otra lengua, que pasa por comprender clases magistrales, tomar notas, participar en seminarios, etc. Son asimismo imprescindibles las habilidades sociales y, en contextos vocacionales, destrezas de comunicación profesional, la participación en conferencias, las presentaciones académicas, la elaboración de informes, la redacción de artículos y ensayos, etc. Algunas de estas habilidades afectan también al personal docente

y directivo, que se ve involucrado, cada vez más, en actividades de socialización que tienen que ver con intercambios y la creación de redes (Tudor, 2005).

Por otro lado, la progresiva internacionalización de los mercados reclama profesionales competentes en los planos lingüístico, intercultural y transcultural. Informes desarrollados en el marco de proyectos como Thematic Network Project in the Area of Languages (TNP3)² revelan que los empleadores tienen muy clara la necesidad de trabajadores con perfiles de estas características. Sin embargo, faltan estudios que definan con precisión las competencias específicas que es necesario que desarrollen en cada campo de especialidad, con objeto de llegar a realizar tareas y funciones en el trabajo en otras lenguas, entre las que el español adquiere importancia creciente. El ámbito de la certificación específica precisa de este tipo de estudios para lograr desarrollar sistemas de exámenes de calidad y responder a las demandas de las empresas.

Todo lo anterior, unido al derecho de los usuarios a elegir el sistema que mejor se adapte a sus necesidades de certificación, parece apuntar a la urgencia de que se diversifique la oferta de exámenes en los países de habla hispana en relación con ELSE y de que se cuente con una evaluación de naturaleza garantista. El asociacionismo y la colaboración entre instituciones podrían constituirse en los ámbitos idóneos, por un lado, para acordar estándares de calidad y establecer códigos de buenas prácticas que ofrezcan garantías, además de compartir recursos, y, por otro, para realizar estudios a gran escala sobre las necesidades de uso de la evaluación y para desarrollar los trabajos de investigación a los que nos referiremos inmediatamente. Fórmulas como los consorcios de universidades, al estilo de las adoptadas en Argentina u otras, basadas por ejemplo en la cooperación con la empresa privada, las organizaciones certificadoras y con las universidades podrían hacer frente a los problemas de rentabilidad que pudiera plantear esta diversificación. El asociacionismo materializado en organizaciones como SICELE o CERCLES³ (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) o ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior) en el ámbito de las universidades españolas, puede ser enormemente productivo. Las instituciones cuyos fines se orientan a la difusión de la lengua y la cultura de los países de habla hispana, las fundaciones que preservan la lengua y la cultura o las organizaciones que velan por la calidad de los servicios del aprendizaje y de la evaluación podrían asumir el fomento de este tipo de iniciativa o la creación de líneas y redes de colaboración.

² TNP3 es proyecto destinado a investigar, mediante una encuesta a gran escala, el papel y la relevancia de los conocimientos de lenguas extranjeras para los titulados superiores europeos. En el contexto de las cambiantes necesidades lingüísticas e interculturales de Europa, el TNP3 se planteó construir puentes entre las instituciones de educación superior, instituciones y autoridades de los demás sectores de la educación y el mundo del trabajo

³ Fundada en Estrasburgo en 1991, CERCLES es una confederación de asociaciones independientes de 22 países de Europa. Reúne unos 290 Centros de Lengua, Departamentos, Institutos, Facultades o Escuelas de Enseñanza superior cuya responsabilidad principal es la enseñanza de lengua, representados por 11 miembros de pleno derecho (asociaciones nacionales) y 11 miembros asociados. Estos centros cuentan con varios miles trabajadores, entre personal académico, personal administrativo y técnico, y aproximadamente 250000 estudiantes que aprenden las principales lenguas del mundo. El cometido de CERCLES es garantizar los estándares más altos en educación y en investigación de lenguas.

5.2. La investigación, la colaboración con especialistas y la difusión pública

La información que difunden a través de sus canales públicos las organizaciones certificadoras del español con fines específicos de los países de habla hispana no se corresponde con las recomendaciones habituales de los estándares de calidad y los códigos de buenas prácticas. Esto es así, en la medida en que no incluye un acceso a los procedimientos y al producto de la investigación orientada a avalar con garantías la construcción de un argumento que justifique el uso de los resultados que se plantean hacer de la evaluación sus destinatarios: comprobar e incrementar la calidad psicométrica de los ítems, verificar la fiabilidad de las pruebas, controlar el sesgo o la influencia en los resultados de los rasgos de las tareas o de las características o los conocimientos previos de los candidatos, mantener los estándares a lo largo del tiempo, monitorizar la consistencia de los calificadores, etc. Por otro lado, y a diferencia de otras tradiciones evaluadoras, no se difunden ni publican en medios profesionales informes, artículos o ensayos acerca de las prácticas de investigación que se emplean para determinar el contenido de los exámenes. Sería deseable que se comenzara a asumir el reto de compartir públicamente este tipo de información, en beneficio de los usuarios y de las comunidades evaluadoras en el plano internacional.

El enfoque de la evaluación al que nos hemos referido más arriba requiere que las tareas de examen sean relevantes y significativas para sus destinatarios. Este requisito pasa por la realización de un análisis de necesidades, que proporcione una semblanza precisa y completa de las poblaciones candidatas y, lo más importante, una descripción exhaustiva de las situaciones meta de uso de la lengua, que servirá de base para el desarrollo de las especificaciones de examen.

Hemos mencionado las dificultades implícitas en el desarrollo de los materiales a partir de este tipo de análisis y las diferencias que se vienen observando en los últimos años entre la lengua que reflejan los materiales y la que se emplea en las situaciones de comunicación de la *vida real*. También hemos hecho referencia a los avances de la tecnología que han favorecido la evolución de las técnicas y de la metodología de investigación relativa al análisis de necesidades, al análisis de las situaciones meta de uso de la lengua y al análisis del género a través de la metodología de corpus.

Skehan (1984) señala la importante influencia que tuvo en su momento el modelo de análisis de necesidades de Munby (1978) en el desarrollo de las especificaciones de examen a partir de unidades de análisis de macrofunciones y microdestrezas, que constituyen un excelente material de partida para los redactores de pruebas de examen. Skehan (1984) recuerda que las críticas que el modelo de Munby (1978) recibe en relación con el diseño de cursos se incrementan en el ámbito del desarrollo de exámenes certficativos. El modelo funciona para la descripción de situaciones muy particulares, aunque es difícil, además de costoso, aplicar el análisis de estas situaciones a exámenes destinados a grupos numerosos y heterogéneos de candidatos. Por otra parte, cuestiona la validez de los exámenes cuyo constructo se fundamenta en las listas de funciones y microdestrezas, al no encontrar correspondencia entre estas unidades y los modelos de competencia imperantes en el momento. Davies (2001), por su lado, remite a las declaraciones que Alderson (1988) realiza en relación con el proceso de revisión del examen de ELTS (English Language Testing Service), en las que relata el fracaso de un intento de producción de ítems de expresión escrita basado en el análisis de necesidades.

Como alternativa a modelos tecnológicos como el de Munby, Douglas (2000) propone otro tipo de aproximaciones para el análisis de la situación meta: la etnografía de campo y la investigación basada en el contexto. Ambos métodos consideran dos niveles en la recopilación de los datos: los primarios y los secundarios. Los datos primarios se recogen mediante grabaciones u otro tipo de registros. Constituyen el comportamiento lingüístico en las situaciones de uso de la lengua. Los datos secundarios consisten en comentarios a los datos primarios por parte de los propios participantes, especialistas en el área, lingüistas, etnometodólogos, etc.

A estos procedimientos de investigación se añade la colaboración con especialistas. Douglas (2000) refiere un interesante estudio llevado a cabo en colaboración con Selinker sobre las repercusiones que tienen las lagunas del profesor de lengua extranjera en la disciplina o área de especialización de los alumnos o candidatos. Los resultados se resumen en que la falta de conocimiento de los conceptos clave, *contenido real*, en la disciplina hace que el profesor no comprenda los textos y desvíe la atención hacia aspectos de la gramática y el vocabulario. La consecuencia es que tampoco es capaz de comprender el papel de estos componentes en el discurso, por lo que se cae a menudo en la incongruencia y la falta de propiedad. La asistencia del profesional se centraría, según este estudio, por ejemplo, en la terminología técnica, en las palabras del lenguaje común empleadas en contextos técnicos, en el uso de la puntuación, etc. La dificultad de acceso al contenido de los textos repercute de forma considerable en la validez de los resultados de los exámenes, puesto que es determinante a la hora de seleccionar textos y de redactar ítems de comprensión de lectura y de comprensión auditiva. La asistencia del profesional se requiere no solamente durante el análisis del contexto de uso de la lengua, sino también durante el proceso de redacción de las pruebas.

Nos referimos finalmente a la necesidad de investigación empírica en contextos auténticos de uso de la lengua a través de la lingüística de corpus. Esta perspectiva facilitaría la incorporación del concepto de género al constructo de la evaluación, al integrarse en el análisis lingüístico de las situaciones de uso de la lengua, además de la selección y la manipulación de los textos de entrada de las tareas, con importantes repercusiones en la validez de los resultados.

En la didáctica y la evaluación del español, pese al considerable desarrollo experimentado a lo largo de los últimos 20 años, no se dispone apenas de estudios de corpus aplicados a estas disciplinas. Sin lugar a dudas, uno de los retos más importantes que están pendientes es el desarrollo de análisis basados en la lingüística de corpus. Esto permitiría, entre otras aplicaciones, el estudio de la lengua en su contexto natural y la comparación de los usos que se dan en contextos específicos con otros no restringidos a comunidades discursivas concretas.

Los inventarios de material lingüístico de que dispone el español, recogidos en el Plan curricular del Instituto Cervantes o en el Currículo del Español de los Negocios de la Fundación Comillas, no han sido desarrollados a partir de estudios empíricos sobre el uso de la lengua en su contexto o de las producciones lingüísticas de hablantes no nativos, sino que se han desarrollado de forma intuitiva, tal y como se describe en las introducciones a sendos documentos, y no han sido aún validados a través del análisis de los resultados de la evaluación. Por consiguiente, sus posibilidades de uso para fines de evaluación certificativa están pendientes de ser demostradas.

En un sentido opuesto a lo que venimos comentando, no podemos dejar de mencionar la extraordinaria aportación que para este segmento de la didáctica del español ha supuesto la participación española en el Proyecto ADIEU, destinado a la enseñanza del español con fines académicos, en el que participan diversas universidades europeas, entre las que se encuentran la de Alcalá y la de Granada (Vázquez, 2001, 2005). Su objetivo es desarrollar materiales para estudiantes universitarios alemanes que deseen cursar parte de sus estudios en universidades españolas. Se analiza el discurso académico en relación con géneros orales y escritos (la clase magistral, los trabajos monográficos, etc.) desde la perspectiva de la retórica contrastiva, en una dimensión intercultural.

5.3. La referenciación a sistemas externos. Los problemas del Marco común europeo de referencia

Una de las características de los exámenes con fines específicos que apunta Douglas (2000), tal y como se ha reseñado más arriba, es la de estar, por lo general, referenciados a un criterio. Para Douglas (2000, p. 16), en los exámenes con fines específicos es muy importante detallar con precisión los rasgos de la situación meta de uso de la lengua, así como el nivel de dominio que se requiere por parte del candidato en estas situaciones, por lo que adquiere especial relevancia el desarrollo de escalas o criterios de calificación, a los que aludiremos más abajo. Lo que ahora intentaremos es adentrarnos en la reflexión sobre si tiene sentido que este criterio tenga o no correspondencia con las escalas del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER).

Los cuatro sistemas de certificación del español con fines específicos referidos con anterioridad declaran, a través de la información que difunden en sus páginas electrónicas institucionales, estar vinculados al MCER y presentan una tabla de equivalencias entre sus certificados de salida y los niveles de la escala del MCER. En los últimos años, es una práctica frecuente en la mayor parte de los sistemas de certificación del continente europeo que se extiende a otras áreas geográficas más allá de estos límites territoriales.

Al margen de las ventajas que supone alinear los resultados de los diferentes sistemas de certificación a una escala de referencia única, la vinculación de este tipo de exámenes al MCER no está exenta de problemas. Por otro lado, una de las principales líneas críticas hacia el MCER incide precisamente en la escasez de atención que presta al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua con fines específicos. Es necesario cuestionarse en qué medida puede resultar rentable o interesante tomar este documento como referencia para el desarrollo de exámenes con fines específicos.

Es necesario recordar que la vinculación de los exámenes al MCER, y a cualquier otro sistema de referencia, externo o interno, precisa la aplicación de una serie de procedimientos y la obtención, en consecuencia, de garantías y evidencias de que los resultados están referenciados a la escala y que, por consiguiente, son válidos para sus potenciales usos. Para los sistemas de exámenes de alto perfil y de proyección pública, debido a las importantes consecuencias que tienen para la vida de los candidatos, este imperativo se incrementa. Hay que señalar que ninguno de los sistemas de certificación promovidos por instituciones de países de habla hispana ofrece vías de acceso a la constancia documental de los mencionados procedimientos de vinculación y sus resultados,

a través sus canales públicos de información. Esta práctica se contradice con lo que recomienda de forma explícita el Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre el uso del MCER en el año 2008 en la Carta de Recomendación (Apéndice 1, Epígrafe 4.6). Tal y como argumentan los participantes en el Foro Internacional de Política Lingüística del Consejo de Europa, celebrado en Estrasburgo en 2007, las posibilidades abiertas por el MCER corren el riesgo de verse desvirtuadas o anuladas si se realizan interpretaciones erróneas del documento o usos incorrectos e incompletos. Corren riesgos en este sentido objetivos como los siguientes: la armonización de los sistemas de certificación, la configuración de redes que favorezcan la investigación, la creación de bancos de recursos compartidos, etc.

La adhesión a los principios sobre los que sustenta el MCER, y la adopción de sus especificaciones como base para desarrollo de exámenes implica un ejercicio de responsabilidad y de cooperación con la comunidad. Los códigos de buena práctica, como el de EALTA, o los sistemas de estándares de calidad que abogan por una evaluación de naturaleza garantista, como los de ALTE o SICELE, incluyen apartados relativos a los requisitos y criterios referidos a la vinculación a sistemas de referencia externos.

Nos detenemos, a continuación, en la reflexión sobre si el MCER es un instrumento adecuado, y en qué medida puede serlo, para constituirse en referencia de los exámenes de español con fines específicos. Rara es la publicación que, al citar el MCER, no se haga eco de su enorme impacto dentro y fuera del continente europeo, y, en los últimos años, de las limitaciones o dificultades que entraña su aplicación para el área de la evaluación (Alderson, 2007; Alderson et al, 2004; Fulcher, 2004; Weir, 2005; Davidson y Fulcher, 2009, 2007). Algunos de los argumentos críticos que esgrimen estos autores repercuten de forma muy directa en los exámenes de lenguas con fines específicos.

Fulcher y Davidson, (2009, 2007) y Davidson y Fulcher, (2007) aportan una importante reflexión sobre la naturaleza del MCER. Estos profesores distinguen tres niveles en la documentación de examen: los modelos, los marcos y las especificaciones. Se emplea, según ellos, el término "modelo" para la descripción teórica de lo que significa ser capaz de comunicarse en una lengua extranjera. El "marco" se compone de una selección de destrezas y habilidades del modelo, que son relevantes para la evaluación en un determinado contexto. El modelo incluye los componentes del constructo de la evaluación, es decir, aquello que es objeto de medición. Un marco media entre el modelo y las especificaciones de examen. No todos los aspectos del modelo se tienen en cuenta en el marco de la evaluación, puesto que algunos pueden resultar irrelevantes o eliminados por restricciones de la situación de evaluación (Fulcher y Davidson, 2007, p. 36). El nivel de descripción en el que se situaría el MCER desde esta perspectiva sería el primero, el del modelo.

Según este planteamiento, el MCER se situaría en el nivel del modelo, en la medida en que ofrece precisamente un modelo de lo que supone el aprendizaje y el uso de la lengua en todas sus dimensiones: el enfoque centrado en la acción. El documento presenta su funcionamiento a partir de la descripción y de la interacción de las categorías y parámetros que lo componen: las competencias las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias, los textos, las tareas, el contexto, los ámbitos, las situaciones y los temas. Además de esto, el MCER ofrece, para las principales categorías, a saber, las competencias comunicativas de la lengua, las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y los textos, un sistema de escalas de descriptores que ilustran lo que el usuario es capaz de

hacer, en relación con cada una de estas categorías, en los seis niveles o grados de dominio en los que se articulan las escalas. Este material, según se viene constatando a lo largo de los diez últimos años, es insuficiente para el evaluador, puesto que el desarrollo de pruebas de examen precisa el nivel de análisis que corresponde al marco en el planteamiento de Fulcher y Davidson, (2009, 2007) y Davidson y Fulcher, (2007). Presenta, por lo demás, tal como detallamos a continuación, una serie de problemas que dificultan su uso.

Alderson et al (2004), en referencia a las actividades de comprensión, señalan que el grado de generalidad en el que se ubican las descripciones, listas y escalas del documento impide que estas sean capturadas en unas especificaciones de examen. Por consiguiente, el proceso de especificación tendría que ir precedido de la elaboración de un marco, que relacione el modelo con el contexto específico de uso de la lengua, significativo para las poblaciones candidatas. Sin descartar del todo la plausibilidad de realizar este esfuerzo, habría que valorar su rentabilidad, lo cual implica hacer frente a una serie de problemas.

Según constata Fulcher (2004), al hilo del análisis del proceso que se siguió para desarrollar las escalas del MCER, relatado por North (2000), se toman como punto de partida 30 escalas de calificación, procedentes de diferentes sistemas utilizados por varias instituciones evaluadoras y centros de enseñanza europeos. Al margen de los problemas metodológicos y teóricos que detalla Fulcher (2004), sería necesario valorar cuántas y cuáles de estas escalas tomadas como fuente están destinadas a evaluar el uso de la lengua en contextos profesionales y académicos. Estos sistemas pertenecen a diferentes tradiciones evaluadoras y no parten del modelo mediante el que el MCER describe el uso de la lengua y su aprendizaje, el enfoque centrado en la acción, a partir del cual se configuraría el constructo de la evaluación, sino que se ajustan a este, a posteriori. Fulcher (2004) señala además que no representan una descripción real de las actuaciones de los usuarios de la lengua y que el escalado de los descriptores no refleja la progresión real del grado de dominio de los usuarios de la lengua, sino de la percepción que de ello tienen los profesores y expertos participantes en el proceso. Este sería uno de los principales factores que impiden tomar los descriptores del MCER como estándares de dominio.

Nos centramos ahora en la selección de los aspectos más relevantes para los exámenes con fines específicos. El MCER considera los ámbitos profesional y académico como dos de las cuatro grandes esferas de la vida social en las que tienen lugar los eventos de comunicación. Estos ámbitos se definen en el Capítulo 4 del documento, junto con las categorías que configuran el contexto de uso de la lengua: las situaciones y contextos mentales de los interlocutores, los textos y los temas. El MCER no ofrece descripciones detalladas de las situaciones que se dan en estos contextos, de las tareas que en ellas ejecutan los usuarios y de las competencias que se ponen en juego cuando se realizan actividades comunicativas de la lengua.

Alderson (2004), citado en Fulcher (2004), da cuenta de la falta de correspondencia y de consistencia que se aprecia en el MCER entre las definiciones de las categorías del enfoque centrado en la acción, sus descripciones y las listas de elementos que las componen (Capítulos 4, 5 y 7) y el contenido de las escalas de los descriptores ilustrativos. Es, por consiguiente, imposible determinar con precisión qué tareas se corresponden con cada nivel y qué grado de desarrollo de las competencias se precisa para su ejecución. Por su parte, Alderson et al (2004) enumeran problemas terminológicos, vacíos, inconsistencias y omisiones en las escalas de los descriptores ilustrativos que se relacionan

con las actividades comunicativas de la lengua de comprensión de lectura y de comprensión auditiva. Los primeros afectan, sobre todo, a los verbos que aluden a las operaciones cognitivas que subyacen a la realización de estas actividades (identificar, discriminar, etc.). Nos interesan especialmente las omisiones que se evidencian en relación con las tareas y operaciones de comprensión que realiza el usuario como, por ejemplo, la discriminación entre las ideas principales del texto y los detalles o la discriminación entre los hechos y las opiniones, aspectos de la máxima relevancia para el uso de la lengua con fines específicos.

Davidson y Fulcher (2007), en relación con las actividades comunicativas de la lengua de expresión e interacción orales, reparan en que, en algunos descriptores ilustrativos, se hace alusión a situaciones de uso de la lengua, mientras que en otros, no. La referencia a las situaciones concretas, como los viajes, es inconsistente en los diferentes niveles. Quizá la cuestión más importante en lo que concierne a los fines específicos es la confusión de los papeles de los participantes en las situaciones de comunicación, que se detectan en escalas como «Intercambio de bienes y servicios», en cuyos descriptores no hay claridad sobre si la producción se refiere al vendedor o al comprador. Esta falta de claridad se extiende a la naturaleza de las transacciones y a cómo esta varía en virtud de los niveles (complejas, sencillas, etc.). Estos autores enfatizan la necesidad de investigar en la forma en la que el contexto determina los patrones de las conversaciones transaccionales que tienen lugar en los intercambios de bienes y servicios como paso previo al desarrollo de especificaciones de examen y concluyen que el MCER no puede emplearse como punto de partida para hacerlo.

En resumen, es posible que el reto de la certificación del grado de dominio del español con fines específicos en relación con los sistemas comunes de referencia tenga que desviarse del MCER y tender al desarrollo de modelos, de marcos y de escalas específicos, en relación con las diferentes áreas de especialidad. Esto no implica renunciar a la armonización en el plano internacional si se trabaja en clima de colaboración, en la línea que se ha emprendido con el MCER. Otra posibilidad podría consistir en el desarrollo de marcos de examen para fines específicos a partir del modelo que plantea el MCER.

5.4. El análisis sobre la lengua

Las denominaciones de algunos de los exámenes que hemos seleccionado como objeto de reflexión en este artículo y la información que estos sistemas de certificación difunden llevan a pensar, a falta de otros datos que lo refuten, que el componente lingüístico del constructo en el que se fundamenta la evaluación estuviera relacionado con el concepto de lengua de especialidad o sus equivalentes terminológicos, salvando de momento los matices implícitos, lenguajes especializados, lenguas especializadas, lengua de especialidad, lenguajes específicos, etc. Sería, por ejemplo, el caso del Diploma Internacional de Español Especializado de FIDESCU: «Diploma Internacional de Español Especializado. Turismo») o del Diploma del Español de los Negocios del IFE): «[...] se tendrá en cuenta una competencia lingüística con un alto nivel de especialización en la lengua de los negocios [...]»). La idea de lengua de especialidad ha venido manteniendo cierto protagonismo durante los últimos treinta años en un porcentaje significativo de los trabajos teóricos dedicados a la enseñanza del español con fines específicos en España: Gómez de Enterría (1998), Gómez de Enterría y Cabré (2006); Blanco (1997), entre otros.

La línea que siguen estos autores continúa asociando de forma reiterada la especificidad de la didáctica y la evaluación con fines profesionales y académicos a las lenguas de especialidad. Recogemos un ejemplo, a modo de muestra:

La primera labor que ha de realizar el profesor encargado de impartir un curso de una lengua especial es el análisis lingüístico detallado de esa variedad, con el fin de determinar qué es lo que tiene de específico. Blanco (1997:165).

Otro aspecto de interés para nosotros es que la progresión del nivel de la certificación en algunos de los exámenes suele ir vinculada al grado de especialización de los textos que el candidato tendría que procesar, es decir, el grado mayor de especialización de los textos de entrada o de salida se corresponde con los niveles más altos de la certificación.

Uno de los debates más recurrentes que se da en el área de las llamadas lenguas de especialidad es su consideración como código o sistema completo e independiente de las lenguas naturales. Los especialistas que se ocupan de este problema concluyen que las llamadas lenguas de especialidad no tienen entidad suficiente para llegar a asumir el estatuto de lengua, ya que el uso de las lenguas naturales es mayoritario en el ámbito de la comunicación especializada y no existen características o rasgos específicos o idiosincrásicos autónomos y suficientes en ninguno de los niveles de análisis de la lengua. Por consiguiente, se prefiere hablar de «producciones lingüísticas en situaciones de comunicación especializada» en las que se emplean subconjuntos de recursos lingüísticos - que se comparten con las lenguas naturales- y no lingüísticos -procedentes de otros códigos- que los participantes en estas situaciones emplean para expresarse y vehicular conocimientos o procedimientos con propósitos básicamente informativos, aunque en este tipo de comunicación pueden emplearse otras estrategias discursivas como la instrucción, la argumentación, la descripción, etc. Esta selección de recursos responde al uso de uno o más de los registros de la lengua, en concreto, de un registro de naturaleza funcional (Cabré y Gómez de Enterría, 2006). Los análisis de los diferentes autores coinciden esencialmente en lo siguiente.

1. se trata de conjuntos “especializados”, ya sea por la temática, la experiencia, el ámbito de uso o los usuarios;
2. se presentan como un conjunto de características interrelacionadas , no como fenómenos aislados;
3. manteniendo la función informativo-comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias. Cabré y Gómez de Enterría (2006: 19).

Nos interesan especialmente dos de las características que atribuyen a estos registros las mencionadas autoras (aunque no aportan fundamentación empírica que las sustente): su alcance internacional, ya que se refieren a la facilidad con la que se entienden los usuarios de diferentes lenguas naturales cuando las utilizan, y la adquisición voluntaria y consciente que se requiere para su dominio. Aclaremos que, en el contexto de didáctica de las lenguas extranjeras, nosotros preferimos el término “aprendizaje” y no de “adquisición”. Entendemos que el uso indistinto que hacen estas autoras de estos dos conceptos puede llevar a provocar confusiones e interferencias terminológicas. Si atendemos de forma conjunta a estas dos características, es decir, el alcance internacional y el aprendizaje voluntario, parece haber una contradicción en el criterio empleado por los exámenes que se fundamentan en la idea de lengua de especialidad. En estos exámenes,

la progresión del nivel certificación se basa en el grado de especialización de los textos. A mayor grado de dominio, se presupone más facilidad de acceso a los textos más especializados. Este acceso parece depender más bien del volumen de conocimientos compartidos entre los participantes de las comunidades académicas y profesionales que de cuestiones lingüísticas. He aquí la primera de las incongruencias de este tipo de enfoque.

Ha quedado claro más arriba que la noción de especificidad no se puede asimilar a la de especialidad. Sin embargo, quizá en este punto convenga aclarar el segundo de los términos: la especialidad aplicada al uso de las lenguas o a la comunicación por medio de las lenguas. Según Cabré y Gómez de Enterría (2009), la acotación y gradación de la idea de especialidad de los textos precisa otros criterios, además de los temáticos: criterios discursivos, criterios relativos a la situación de comunicación, criterios referidos al grado de conocimiento y también, criterios lingüísticos, centrados en el uso del registro adecuado, en el que adquiere especial relevancia la terminología, ya que los términos asumen un significado preciso cuando se emplean en este tipo de discurso. Se plantea aquí el problema de establecer la diferencia entre los textos especializados y los que se podrían etiquetar como textos generales. La postura más generalizada defiende el trazado de una línea de continuo que separe los dos extremos. Para Cabré (1993) los textos especializados se caracterizan porque tratan contenidos de un área de conocimiento restringida a comunidades profesionales o académicas concretas. Además, respetan convenciones y tradiciones retórico estilísticas. Estas tradiciones son las que hacen que se configuren clases textuales determinadas. Los textos especializados presentan especificidades que se pueden identificar en todos los niveles de análisis de la lengua (léxico, sintáctico, discursivo, etc.). Se observa en ellos, finalmente, una marcada tendencia al uso de recursos propios de códigos no lingüísticos.

La naturaleza de los criterios más arriba apuntados para acotar la idea de especialidad y la comunicación que se genera en los ámbitos en los que ésta domina nos sitúa en una dimensión pragmática que obliga a abandonar definitivamente la idea de lenguas de especialidad como objeto de la enseñanza y de la evaluación y a abordar esta cuestión desde la dimensión del discurso. Para Vera (2007), la caracterización de las peculiaridades del funcionamiento lingüístico del español profesional y académico debe centrarse en su condición de tipo de discurso o texto.

A la vista de este tipo de planteamiento, de nuevo, la perspectiva del análisis del género, con la que coinciden las características que apuntan estas autoras, se presenta como la opción más idónea para resolver el problema. Los llamados textos especializados varían en función del área de conocimiento y del género al que pertenezcan. Repararnos, sin embargo, en que no se puede hablar de géneros privativos de áreas profesionales como los negocios, el turismo o las ciencias de la salud.

Sabater y Martín Peris (2011), en la introducción al Plan Curricular de los Negocios de la Fundación Comillas (PCEN) establecen la siguiente relación entre el concepto de lenguas de especialidad y la didáctica de las lenguas con fines específicos:

Las lenguas de especialidad ponen en el centro de su atención el tema (aquello sobre lo que tratan los textos o discursos de la especialidad, y los recursos gramaticales y léxicos que en ellos resultan ser predominantes), en tanto que las lenguas para fines específicos ponen en el centro de su atención la acción y el comportamiento (aquello que hacen

quienes las usan, las prácticas que llevan a cabo, las convenciones y los valores por los que se rigen estas prácticas) (PCEN, 2011: 16)

Las referencias al comportamiento y al uso, a las convenciones y los valores remiten al concepto de comunidad discursiva y a sus miembros. Por consiguiente, la selección de los recursos lingüísticos o no lingüísticos de estos registros funcionales que pudieran resultar significativos y relevantes para las poblaciones candidatas vendría determinada por los géneros que quedarán identificados o descritos en el análisis de necesidades. Las lenguas de especialidad no constituirían, en definitiva, el objeto de la enseñanza y de la evaluación en sí mismas desde esta perspectiva. El mayor desafío para este tipo de exámenes consistiría en actualizar su enfoque, que llevaría implícito el abandono definitivo de esta tradición.

5.5. Los componentes del constructo y su operacionalización. Las tareas de examen

Nos hemos referido a la necesidad de investigación que requiere el desarrollo de modelos y marcos de los sistemas de exámenes de español con fines específicos. Las principales dificultades estriban aquí en la descripción de los contextos meta de uso de la lengua y del constructo de la evaluación. En este constructo, como hemos señalado, es necesario considerar los componentes de las competencias tanto lingüísticas como no lingüísticas y la forma en la que estas últimas se tienen en cuenta en la medición de la habilidad comunicativa específica. El constructo de la evaluación tendría en cuenta lo siguiente: el conocimiento del área de especialidad, el conocimiento sociocultural o las destrezas interculturales, fundamentales en algunos ámbitos tanto profesionales como académicos. La selección del contenido de los exámenes representa una labor crucial en el diseño de las tareas. Las tareas de los exámenes constituyen un reflejo de las que se dan en situaciones de trabajo o estudio (McNamara, 1997: 25). Sin embargo, esto no es suficiente para garantizar la validez de los resultados (McNamara, 1997; Fulcher, 1999).

El verdadero desafío de la evaluación con fines específicos radica en el diseño de tareas e ítems de examen que respondan al criterio de autenticidad. Para Douglas (2000) la autenticidad es la base de la especificidad. La presenta en su doble dimensión: la situacional y la interaccional. Hemos aludido más arriba a la importancia del papel del análisis de necesidades en la consecución de este requisito. Una vez superadas las dificultades impuestas por la viabilidad, el logro de la autenticidad situacional de las tareas podría considerarse a primera vista una labor relativamente sencilla. Sin embargo, no está exenta de dificultades. Alderson (1981), citado en Fulcher (1999), se plantea la dificultad de definir lo que supone que el candidato sea capaz de acometer con éxito en una tarea, tanto en la vida real como en situación de examen. Es necesario indagar en las competencias que se ponen en juego, y en cómo se activan, y no limitarse únicamente a cuestiones de validez aparente, a pesar de que esta sea fundamental para que los candidatos se tomen el examen en serio e incrementen su rendimiento (Fulcher, 1999, Bachman y Palmer, 1996, Alderson, 1981). McNamara (1997) da cuenta de la exhaustiva y rigurosa labor de investigación que subyace al desarrollo de las tareas en los exámenes del sistema OET (Occupational English Test), destinado a profesionales de la salud en Australia. A pesar de ello, persisten las dificultades. El peso de la argumentación de la

validez de los resultados no puede descansar únicamente en cuestiones de contenido. Es necesario aportar otro tipo de evidencias.

Para Fulcher (1999) la validez de los resultados del examen no puede fundamentarse únicamente en la verificación de la relevancia y de la cobertura del contenido, determinado por el análisis de las situaciones meta del uso de la lengua. La validación precisa de otro tipo de evidencias, que se obtienen a partir de la comprobación de calidad psicométrica de los ítems y que dan cuenta de la validez del constructo de la evaluación y de la influencia de factores contaminantes, de naturaleza extralingüística. La tendencia a excluir en este tipo de exámenes pruebas centradas en la gramática, en aras de la consecución de la autenticidad situacional, impide la obtención de evidencias de validez del constructo.

En otro orden de cosas, la emulación de las condiciones reales de la comunicación acarrea problemas para la administración del examen. Por ejemplo, la extensión de los textos de entrada de las tareas de comprensión, puede poner en peligro la fiabilidad, debido al efecto del factor fatiga. Basturkmen y Elder (2004) se refieren asimismo al problema que supone la reproducción de las situaciones de tensión en las interacciones que tienen lugar entre enfermeras y pacientes en las situaciones de admisión, que repercuten en un menor rendimiento de los candidatos.

Una de las cuestiones más complejas en relación con el diseño de las tareas de examen consiste en la selección de los textos de entrada de las pruebas de comprensión. Nos hemos referido ya a las dificultades que entraña la comprensión de los textos para el redactor de pruebas; también, a las repercusiones que pudiera tener su reproducción íntegra y, finalmente, a la determinación del grado de especialización del texto, en virtud del conocimiento experiencial, con las consecuencias que tiene en la medición del constructo que subyace a la comprensión. A todo esto se añade la dificultad a la que se refiere Robinson (1991) de obtener muestras reales y lograr grabaciones de audio y de vídeo que tengan la suficiente calidad y logren el máximo de naturalidad, en especial, cuando se trata de interacciones orales.

La observación de los modelos de examen que difunden algunos de los sistemas de certificación a los que aquí nos referimos nos lleva a constatar que en las tareas de comprensión de lectura existe una tendencia bastante generalizada a emplear como fuente principal de los textos de entrada publicaciones periódicas de divulgación, más o menos restringidas a las comunidades profesionales de las poblaciones candidatas, pero de divulgación, en definitiva. Nos planteamos, en este sentido, en qué medida, los textos pertenecientes casi exclusivamente al género del artículo periodístico de divulgación son representativos de las situaciones de uso de la lengua significativas para estas poblaciones candidatas. Es inevitable cuestionarse igualmente si la comprensión de estos textos requiere poner en juego, en interacción con el conocimiento lingüístico, el conocimiento del área de especialidad.

Algunos de estos exámenes de español con fines específicos a los que aquí nos referimos incluyen pruebas centradas en la gramática. Los ítems, de respuesta preseleccionada, responden a la modalidad de «cubrir huecos». En ellos, el candidato debe rellenar un espacio con la forma conjugada de un verbo que se le presenta en infinitivo. Como se ha visto, la opinión de los expertos en relación con la inclusión en los exámenes de este tipo de pruebas es desigual. Sin embargo, debemos apuntar una nota, cuando menos, curiosa. El contenido de las oraciones que se plantean en los ítems de estas pruebas versa sobre el tema de especialidad en que se centra el examen, es decir, sobre

temas de negocios, turismo o salud. La resolución de la tarea no requiere, por lo demás, la activación de conocimiento declarativo alguno relacionada con esta área de conocimiento, lo cual no tendría demasiado sentido siendo el objeto de la evaluación la competencia gramatical. El caso es que estas tareas no responderían, desde este punto de vista, al requisito de autenticidad interaccional ni por supuesto a la situacional. Es posible, sin embargo, que este tipo de estrategia tuviera efecto en la percepción de apariencia de validez por parte del candidato. El problema es que no termina de quedar claro cuál es el objeto de la evaluación en este tipo de prueba.

Las pruebas de examen de respuesta abierta de expresión e interacción orales responden normalmente a formatos en los que el candidato realiza exposiciones sobre un tema y mantiene entrevistas sobre este con el tribunal. Las pruebas de interacción y expresión escrita se centran algo más, en términos globales, en géneros propios de las comunidades discursivas relacionadas con los contextos en los que se inscriben los exámenes. Aun así, la delimitación y los criterios de progresión siguen sin ser claros y sin justificarse.

Es difícil, en definitiva, encontrar en las pruebas de estos exámenes modelos de tareas que emulen, de forma aparente, situaciones de comunicación como las que se dan en la vida real y que, además, consigan que el candidato ponga en juego, durante su ejecución, el conocimiento de su área de especialidad en interacción con los componentes de la habilidad lingüística comunicativa. La dificultad de acceso a los procesos cognitivos y a los factores que influyen en todo ello no ha sido superada y no existe evidencia de validez de los resultados de este tipo de tarea. La investigación despejaría muchas dudas en relación con todas estas cuestiones y contribuiría al desarrollo de exámenes cuyos resultados se pudieran emplear, con plenas garantías, para los usos que se plantean hacer de ellos sus destinatarios.

5.6. Los procesos de calificación, los criterios y los agentes implicados

Una de las cuestiones más controvertidas e interesantes en relación con la evaluación con fines específicos, que podría sumarse a la lista de los retos que tiene que asumir la evaluación del español en este segmento, es el desarrollo y la aplicación de los criterios de calificación de las pruebas de respuesta abierta, es decir, las de expresión e interacción orales y escritas. La controversia se centra en los siguientes aspectos: la consideración del hablante nativo como modelo, el uso de los mismos criterios que se emplean para calificar producciones de hablantes nativos, la participación conjunta de especialistas en las áreas de conocimiento y de los expertos en Lingüística aplicada tanto en el desarrollo de las escalas como en su aplicación en los procesos de calificación.

La participación de los especialistas se justifica por dos razones: las dificultades de acceso al contenido de los textos tanto de entrada como de salida y la tendencia de los lingüistas a focalizar la atención exclusivamente en aspectos de la gramática o del vocabulario. Douglas (2001a) afirma que la participación del especialista es especialmente relevante cuando el desarrollo de los criterios parte del análisis de la situación meta de uso de la lengua y no de la descripción del constructo de la evaluación. La percepción de los especialistas es más sensible a la forma de activar el conocimiento del área de especialidad y al uso del comportamiento lingüístico en la resolución de la tarea. Otro aspecto objeto de

polémica es la separación o la integración de los dos tipos de conocimiento en el desarrollo de los criterios.

La falta de divulgación a través de artículos e informes no nos permite disponer de datos acerca de cómo se llevan a cabo los procesos de calificación de las pruebas, en cuanto a procedimientos, criterios y agentes implicados en los exámenes que aquí son objeto de atención. La información destinada a los candidatos y demás usuarios se limita a la descripción de los criterios, en algunos casos, y la puntuación y ponderación de cada una de las pruebas.

6. CONCLUSIONES

La comunidad de ELSE está necesitada de que las organizaciones certificadoras del español con fines específicos difundan a través de canales públicos, fácilmente accesibles, los resultados de los trabajos de validación de los exámenes. Para llegar a este estado es necesario que se desarrolle la profesionalización del sector de la evaluación de la competencia lingüística en los países de habla hispana (Martínez, 2012). Esto no solo impactaría de forma positiva en el desarrollo de los servicios de enseñanza, sino que constituiría un importante acicate para la obtención de beneficios económicos en todo el sector.

La creación de redes profesionales que acometieran de forma colaborativa o conjunta los trabajos de investigación y provisión de recursos podría contribuir al desarrollo de modelos y marcos para la evaluación en este segmento. Se precisan para ello descripciones detalladas de las poblaciones candidatas, análisis de las situaciones meta de uso de la lengua -fundamentados en métodos de investigación etnográfica- y análisis de las producciones lingüísticas relevantes en estos contextos, a través de metodología de corpus.

La labor de las instituciones gubernamentales o privadas y de las asociaciones es crucial para favorecer la creación de estas redes y para el fomento de códigos de buena práctica o estándares de calidad, así como para la formación de profesionales especialistas en esta área. Esta labor también es de gran utilidad para poner en relación a las empresas y a las instituciones académicas con las organizaciones certificadoras, con el fin de favorecer la cooperación en lo que concierne a los trabajos de investigación y de concienciar a sus responsables y usuarios de las ventajas de disponer de una evaluación de naturaleza garantista, cuyos resultados se puedan emplear para identificar a los candidatos que son capaces de desenvolverse con éxito en las situaciones de uso del español que se dan en contextos profesionales y académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, E., et al (coords.) (2007), *Las lenguas profesionales o académicas*. Barcelona, Ariel.
- Alderson, J.C. (2007), "The CEFR and the Need for More Research", *The Modern Language Journal* 94(4): 559-663.
- Alderson, J.C. (2004), "Waystage and Threshold. Or does the Emperor have any clothes?", Mimeo.
- Alderson, J.C. (1988), "New procedures of validating proficiency tests of ESP. Theory and practice", *Language Testing* 5(2): 220-232.

- Alderson, J. C. (1981), "Report of the discussion on communicative language testing". En Alderson, J.C. & Hughes, A. (coords.) (1981), *Issues in Language Testing*, 12-34, London: The British Council:
- Alderson, J.C. et al (2004), "The development of specifications for item development and classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of The Dutch CEF Construct Project". [En línea] Lancaster University, Lancaster EPrints. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: <http://eprints.lancs.ac.uk/44/>
- Alderson, J.C. & Waters, A. (1982), "A course in testing and evaluation for ESP teachers or «How bad were my test?»". En *Lancaster Practical Papers in English Language Education* 5: 39-61. London: Pergamon.
- Bachman, L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010), *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996), *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Basturken, H. (2006), *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
- Basturkmen, H & Elder, C. (2004), "The Practice of LSP". En Davies, A. & Elder, C. (coords.) (2004), Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Bhatia, V.K. (1993), *Analysing Genre*. London: Longman.
- Belcher, D. (coord.) (2009), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Belcher, D. (2004), "Trends in teaching English for specific purposes", *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 2-11.
- Benesch, S. (2001), *Critical English for Academic Purposes: Theory, politics and practice*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco, A. (1997), "Enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: programación de unidades didácticas", *Actas del VII Congreso de lenguas con fines específicos*: 165-173. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Bloor, M. & Bloor, T. (1986), *Language for Specific Purposes: Practice an theory (occasional paper, nº 19)*. Dublin: Trinity College.
- Blue, G. (1993), "Language, Learning and Success: Studing through English", *ELT London: McMillan, Modern English Teacher and the British Council*.
- Cabré, T. & Gómez de Enterría, M.J. (2006), *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Cabré, T. (1993), *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Atlántida, Empúries.
- Clapham, C. (2000), "Assessment for academic purposes: where next?", *System* 28: 511-521.
- Clapham, C. (1996), *The Development in IELTS: A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo Académico del SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera. (estudio no publicado). "Consulta sobre sistemas de certificación en el mundo hispanohablante".
- Council of Europe (2008), Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism. (Adopted by the Committee of Ministers on 2 July 2008 at the 1031st meeting of the Ministers' Deputies). [En línea]. Council of Europe. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp.
- Council of Europe (2007), "Report of the Intergovernmental Polucy Forum. "The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the development of language policies : challenges and responsibilities" 6-8 February 2007, Strasbourg, Council of Europe. [En línea]. Council of Europe. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación. [en línea]. Instituto Cervantes. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

- Criper, C & Davies, A. (1988), ELTS Validation Project Report (1/1). London and Cambridge. The British Council and the Cambridge University Local Examinations Syndicate.
- Davidson, F. & Fulcher, G. (2007), "The Common European Framework of Reference (CEFR and the design of language tests: A matter of effect". *Language Teaching* 40: 231-241. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, A. (2001), "The logic of testing Languages for Specific Purposes". *Language Testing* 2001; 2 (18):133-147.
- Davies (1995), "Testing communicative language or testing language communicatively: what? how?", *Melbourne Papers in Language Testing* 4, 1: 1-20.
- Davies, A. & Elder, C. (2004) (coords.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Douglas, D. (2001a), "Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from?" *Language Testing* 18(2): 171-185.
- Douglas, D. (2001b), "Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability". En Elder, C. et al (2001), *Experimenting with Uncertainty : Essays in Honour of Alan Davies*: 45-52. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2000), *Assessing English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. & John, S.T. (1998), *Developments in ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, C. et al (2001), *Experimenting with Uncertainty : Essays in Honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ewer, J. & Latorre, G. (1969), *A Course in Basic Scientific English*. London: Longman.
- Fulcher, G. (2004), "Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization" *Language Assessment Quarterly* 1(4): 253-266.
- Fulcher, G. (1999). "Assessing English for academic purposes: putting content validity in its place". *Applied linguistics* 20(2): 221-236, OUP.
- Fulcher, G. & Davidson (2009), "Test architecture, test retrofit", *Language Testing* 26(1): 123-144.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007), *Testing and Assessment: an advanced resource book*. London and New York: Routledge.
- Fundación Comillas. CIESE (Centro Internacional de Estudios Superiores de Español) Comillas (2011), *Plan Curricular de Español de los Negocios de la Fundación Comillas*. [En línea] CIESE Comillas. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: <http://www.ciesecomillas.es/sites/default/files/adjuntos/maquetacion/plan-curricular-IMP-B.pdf>
- García, I. (2007), "Los géneros y las lenguas de especialidad" En Alcaraz, E., et al (coords.) (2007). *Las lenguas profesionales o académicas*. Barcelona, Ariel.
- Gómez de Enterría, J. (1998), "El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas". *Carabela* 44: 30-39, Madrid: SGEL.
- Härmälä, M. (2010), "Linguistic, sociolinguistic, and pragmatic competence as criteria in assessing vocational language skills: the case of Finland". *Melbourne Papers in Language Testing* 15(1): 27-69.
- Huckin, N. (2003), "Specificity in LSP" *Ibérica* 5: 3-17.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006), *English for Academic Purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Hyland, K., (2002), "Specificity revisited: how far should we go now?" *English for Specific Purposes*, 21: 285-395.
- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. (2002), "EAP: issues and directions" *Journal of English for Academic Purposes*, 1: 1-12.
- Instituto Cervantes (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles Comunes de Referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva. [En línea] Centro Virtual Cervantes. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular
- Jordan, R. R. (1997), *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Krekeler, C. (2006), "Language for special academic purposes (LSAP) testing: the effect of background knowledge revisited" *Language Testing* 23(1): 99-130.
- Lerat, P. (1997), *Las lenguas de especialidad*. Barcelona: Ariel.
- Long, M.H. (2003) "Español para fines específicos: ¿textos o tareas?" [en línea] Instituto Cervantes, *Actas del II CIEFE*: 15-39. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- Long, M.H. (coord.) (2005), *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez, A. (2012), *La evaluación de las lenguas. Garantías y limitaciones*. Granada, Octaedro.
- McNamara, T.F. (2000), *Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T.F. (1997), "Problematizing content validity: the Occupational English Test (OET) as a Measure of Medical Communication", *Melbourne Papers in Language Testing*, 6(1): 19-43.
- McNamara, T.F. (1996), *Measuring Second Language Performance*, London: Longman.
- Messick, S. (1994), "The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments" *Educational Researcher* 23(2): 13-23.
- Mislevy, R. (2002). "Design and analysis in task-based language assessment". En *CSE Technical Report 569*. Educational Research and Development Centers Program. The Regents of The University of California.
- Munby, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B. (2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- O'Sullivan, B. (2006), *Issues in Testing Business English: The revision of Business English Certificates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Sullivan, B. (2005), "Testing Language for Business: A critical Overview of Current Practice", *ESP Malaysia*, 11: 17-31.
- Parodi, G. (2008), "Lingüística de corpus: una introducción al ámbito", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 46(1): 93-119. [En línea]. Scielo. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000100006&script=sci_arttext
- Planken, B. & Nicherson, C. (2009), "English for specific business purposes: intercultural issues and the use of business English as lingua franca". En Belcher, D. (2009), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, Michigan: Michigan University Press.
- Rea-Dickins, P. (1987), "Doctors' written communicative competence: an experimental technique in English for specialist purposes". *Quantitative Linguistics*, en Long, M.H. (2005) (coord.) *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 34, 185-218.
- Robinson, P. (1991), *ESP Today: A Practitioner's Guide*. London: Prentice Hall.
- Selinker, L. (1979), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Selinker, L., & Trimble, L. (1976), "Scientific and technical writing: the choice of tense". En *English Teaching Forum*, 14, IV.
- Skehan, P. (1984), "Issues in the testing of English for specific purposes" *Language Testing*, 1(2): 202-220.
- Spack, R. (1988), "Initiating ESL students into academic discourse community: how far should we go?" *TESOL Quarterly* 22(1): 255-262.
- Strevens, P. (1988), "ESP after twenty years: a re-appraisal". En Tickoo (coord.) (1988), *ESP, State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Swales, J.M. (1984), "SPC comes of age? -21 years after 'Some Measurable Characteristics of Modern Scientific prose'", *UNESCO Alsed LSP Newsletter* 7(2): 9-20.
- Swales, J.M. (coord.) (1985), *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice_Hall International.
- Swales, J.M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thematic Network Project. "Dissemination Document. Chapter 2 Languages for enhanced opportunities on the European labour market". [En línea]. TNP3. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. Disponible en la web: <http://www.tnp3-d.org/home>.
- Tudor, I. (2005), "Higher Education language policy in Europe: A snapshot of action and trends". [En línea]. Proyecto ENLU (Documentos). [Consulta: 7 de diciembre de 2011]. [Disponible en la web: <http://web.fu-berlin.de/enlu/>].
- Vázquez, G. (coord.) (2005), *Español con fines académicos. De la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

- Vázquez, G. (coord.) (2001), *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vera Luján, A. (2007), "El español profesional y académico". En Alcaraz, E., et al (coords.) (2007). *Las lenguas profesionales o académicas*. Barcelona, Ariel.
- Weir, C.J. (2005), "Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing* 22, 281-300.
- Weir, C.J. (2004), *Language Testing and Validation: An Evidence-Driven Approach*. Oxford: Palgrave Macmillan.
- Widdowson, H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984), *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1990), *Aspects in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Sistemas de certificación lingüística del español con fines específicos

- Exámenes de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid, IFE (Instituto de Formación Empresarial): <http://www.camaramadrid.es>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]
- Exámenes de la Cámara de Comercio de España en Francia, ELYTE (Evaluación Lingüística Y Técnicas Empresariales): <http://www.cocef.com/>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]
- Exámenes Específicos DIE (Diploma Internacional de Español) de la Fundación FIDESCU: <http://www.fidescu.org>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]
- Exámenes del sistema DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Español como Lengua Extranjera), Universidad Nacional de Rosario (Argentina): <http://www.ducle.unr.edu.ar/examenes.html>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]

Asociaciones de evaluadores citadas

- ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior): <http://acles.wikispaces.com>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]
- ALTE (Association of Language Testers in Europe) <http://www.alte.org>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]
- EALTA (European Association for Language Testing and Assessment): <http://www.ealta.eu.org>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]
- CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur): <http://www.cercles.org>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]
- ILTA (International Language Testing Association): <http://www.iltaonline.com>. [Consulta: 7 de diciembre de 2011]
- SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera): <http://www.sicele.org> [Consulta: 7 de diciembre de 2011].

Análisis de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos en el inglés académico de los universitarios españoles y sus implicaciones pedagógicas

Marta Genis Pedra

Universidad Nebrija
mgenis@nebrjia.es

Elena Orduna Nocito

Universidad Nebrija
eorduna @nebrjia.es

Genis Pedra, M. y E. Orduna Nocito (2012). Análisis de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos en el inglés académico de los universitarios españoles y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6): 35-48.

RESUMEN

Los recientes avances en lingüística computacional y de corpus han permitido realizar análisis de textos reales de forma más sistemática que han dado lugar a interesantes investigaciones en el campo del inglés académico. Parte de estos estudios se han centrado en identificar y describir las regularidades de uso de determinados elementos clave en el discurso académico y analizar cómo éstos son empleados por los estudiantes universitarios. Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada sobre la frecuencia de uso de grupos léxicos adverbiales, particularmente de tipo interactivo, en los textos académicos escritos de universitarios españoles que cursan inglés como lengua extranjera en la universidad Nebrija.

Los grupos adverbiales interactivos, tal y como los define Thompson (2001), tienen una función clave para guiar al lector a lo largo del texto y, por tanto, juegan un papel fundamental en la cohesión y coherencia del discurso escrito. Los expertos emplean una gran variedad de grupos adverbiales en lengua inglesa mientras que los estudiantes universitarios a menudo restringen el uso a un número muy limitado de elementos interactivos de uso común, ignorando las múltiples alternativas del repertorio disponible. Es por esta razón, en parte, que los textos de los universitarios españoles no terminan de alcanzar el nivel académico esperado, ni el tono profesional que tienen las publicaciones de expertos.

Nuestra investigación se centra en la producción escrita de dos corpus que han sido normalizados con el fin de ser comparados entre sí: a) un corpus de textos escritos en lengua inglesa por académicos expertos compuesto por 15 publicaciones de distintas áreas académicas; b) textos escritos por alumnos españoles cuya primera lengua extranjera es el inglés y que tienen cierta formación en escritura académica. Este segundo corpus se compone de la producción escrita de alumnos universitarios del departamento de Lenguas Aplicadas en la Universidad Nebrija (Madrid), concretamente en las materias de Historia, Comunicación aplicada al Marketing y a la Publicidad, Análisis de Discurso y Estrategias para la Comunicación Oral y Escrita y que se imparten con el novedoso enfoque metodológico de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE).

El presente trabajo muestra la distribución y frecuencia de uso de los grupos adverbiales de tipo interactivo en los estudiantes y, a partir de los resultados obtenidos, señala la necesidad de poner en práctica distintas estrategias docentes que lleven al estudiante a explotar en mayor medida los recursos que tiene a su disposición en la lengua inglesa y, por tanto, a mejorar tanto la cohesión como la coherencia de los textos escritos en el contexto universitario. Además, el trabajo recoge la imperiosa necesidad de aumentar el nivel de consciencia de los alumnos con respecto a la existencia de un amplio abanico de opciones y la necesidad de incrementar su frecuencia de uso. De la misma manera, se consideran los resultados del análisis y sus implicaciones pedagógicas en el ámbito universitario.

Palabras clave: Estudios de corpus, lingüística computacional, inglés académico, textos escritos, función interactiva e interaccional, repertorio léxico, análisis del discurso, inglés como lengua extranjera, aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, metodología docente, y estrategias pedagógicas.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada en torno al uso de los grupos léxicos interactivos, en particular de tipo adverbial, en el discurso académico escrito de alumnos españoles que cursan inglés como lengua extranjera, y su comparación con el discurso de expertos en publicaciones de distintas áreas de conocimiento. Una de las motivaciones para llevar a cabo este estudio fue la reflexión, por parte del profesorado, de la necesidad de mejorar el nivel de los trabajos académicos escritos de nuestros alumnos de último curso antes de que se incorporen en el mundo académico y profesional pues, a pesar de la instrucción recibida en escritura académica y el alto nivel de competencia comunicativa de su producción escrita, ésta no alcanzaba el nivel esperado para el ámbito académico.

Con el fin de llevar a cabo este estudio⁴, se recopilaron dos tipos de corpus. Por un lado, un corpus basado en textos escritos por los alumnos de las asignaturas de Estrategias para la Comunicación Oral y Escrita, Historia, Análisis del Discurso y Comunicación aplicada al Marketing y a la Publicidad, de segundo y cuarto curso de las titulaciones ofertadas por el departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Nebrija (Madrid) en el año académico 2008-2009. Por otro lado, el segundo tipo de corpus se componía de publicaciones de expertos en distintas áreas académicas. Una vez recopilados los dos corpora, anotamos el número de veces que los grupos adverbiales de tipo interactivos aparecían en cada uno de ellos, obteniendo los resultados que presentamos estudiamos en este trabajo.

2. GRUPOS LÉXICOS: INTERACTIVOS E INTERACCIONALES.

Los textos escritos, ya sean académicos o no, implican una interacción con dos participantes distintos, uno que asume el rol de autor y otro que asume el del lector. Como afirma Thompson (1984: 58), en un texto escrito, el autor asigna diferentes funciones al lector con el fin de crear un diálogo entre ambos participantes y el autor anticipa en el texto una serie de cuestiones que el lector se plantea y a las que el autor pretende dar respuesta en el texto⁵. En los últimos estudios distintos autores⁶ explican que, para que el autor vaya guiando al lector, es necesario incluir "claves textuales" que le permitan entender, en primer lugar, cómo encaja cada movimiento del texto en la interacción (Hoey 1988) y, en segundo lugar, qué rol específico se ha asignado al lector. Además, como afirman Hyland y Tse (2004: 162), estas claves tienen una función textual muy

⁴ Este estudio es una primera aproximación a lo que se pretende hacer en próximos estudios. De hecho, los datos usados en aquí pertenecen a un corpus más extenso, recolectado por el grupo de investigadores del proyecto VESPA (*Varieties of English for Specific Purposes dAtabase*) en el que colaboran distintas universidades europeas (<http://www.uclouvain.be/en-cecl-vespa.html>).

⁵ En palabras de Thomson (2001: 58) "the text is built up as a series of writer responses to the anticipated reactions".

⁶ Entre estos autores destacamos Baker 1975, Hoey 1988, Thompson 2001, Cortés 2004, Hyland y Tse 2004, etc.

significativa que es: "intrínseca al lenguaje y existe para construir tanto el aspecto interpersonal como el proposicional como una totalidad lineal y coherente", es decir, le confieren al texto escrito su cohesión y coherencia, ya que guían al lector a través del texto, facilitándole su comprensión.

Entre los grupos léxicos que proporcionan coherencia al texto, muchos autores mencionan para la lengua inglesa los de tipo adverbial, en los que centraremos nuestro estudio. Baker empleó el término "grupo léxico"⁷ o *lexical bundle* en 1975 para referirse a un tipo particular de combinación de palabras, normalmente una secuencia de más de tres palabras que, como Cortés (2004:401) especifica, "tienden a aparecer estadísticamente con frecuencia en un registro concreto".

Al hablar de grupos léxicos y de sus funciones, Thompson (2001) afirma la necesidad de distinguir entre distintas clases. La primera clase es la de tipo interactivo que ayuda a estructurar la información empleada de tal forma que resulte más familiar y permita al autor guiar a través del texto al lector, o en palabras del autor "to the management of the information and helps guide the reader through the text" (Thompson, 2001: 59). Ejemplos de grupos léxicos interactivos son, por ejemplo, aquellos usados para expresar enumeración, adición, resultado, recapitulación, etc. La segunda clase de grupos léxicos son los de tipo interaccional, que dotan al autor de cierta autoridad para decidir de qué manera quiere involucrar al lector y le permite definir qué tipo de relación va a entablar con el lector. Thompson y Thetela (1995, citado en Thompson, 2001: 58) explican de forma más detallada la función interaccional de los grupos léxicos afirmando que el texto incluye una voz atribuida al lector⁸ y que permite al autor hacer visible el diálogo entre ambos participantes, autor y lector, de tal forma que el autor puede interactuar abiertamente con el lector, incluyendo en el texto las preguntas y reacciones de éste último y asignándole un rol. Como ejemplos de grupos interaccionales Thompson (2001: 59) menciona en su artículo la modalidad, el uso de directrices, el uso de afirmaciones, y preguntas. Y, como muy bien concluye Barletta et al. (2011: 29), se puede decir que: "los recursos interactivos cumplen una función textual, mientras que los interaccionales corresponden a la función interpersonal".

En el proceso de aprendizaje de los grupos léxicos, los aprendientes llegan a un punto en el que usan lo que Nattinger & DeCarrico (1992, preface, XV) llamaron prefabricados ("prefabricated") que ellos definen como: "unanalyzed chunks of language in certain predictable social contexts", es decir, estructuras compactas que aparecen en contextos sociales predecibles y que un nativo normalmente emplearía en su discurso. De acuerdo con estos autores, estas estructuras prefabricadas muy a menudo constituyen grupos

⁷ El término ha sido definido en muchas ocasiones. De acuerdo con la definición de Cortés (2004:401) los grupos léxicos son secuencias de tres palabras o más que estadísticamente aparecen juntas con frecuencia en un registro determinado o, en palabras exactas del autor "lexical bundles [or phrases] are extended collocations, sequences of three or more words that statistically co-occur in a register." Biber et al. (1999:990) definieron los grupos léxicos ("lexical bundles") como expresiones recurrentes, independientes de su idiomatidad y de su estatus estructural ("recurrent expressions, regardless of their idiomatid, and regardless of their structural status"), es decir, simples secuencias de palabras que con frecuencia aparecen juntas en el discurso normal ("simple sequences of words that commonly co-occur in natural language use). Y, finalmente, Dudley-Evans y St John (1998: 87) las definen como un conjunto de palabras corto que se usa con frecuencia en ciertas situaciones ("a short set of phrases that are frequently used in certain situations").

⁸ Concretamente, Thompson (2001: 58) afirma: "the inclusion in the text of a voice that is intended to be attributable to the reader" [...] "bring the underlying dialogue to the surface. This involves them in interacting overtly with the reader [...] by including their questions and reactions in the text and thus assigning to them roles in a stage managed form of exchange".

léxicos que pueden estar formados bien por una palabra, como en el caso de *Firstly*, bien por un pequeño grupo de palabras como *which is to say* o incluso frases enteras que permitan cierta variación como *one of the most important_____* (*issues, topics, areas, etc*). Sin embargo, los aprendientes, en muchas ocasiones, se limitan a usar un reducido número de frases que son de uso común, e ignoran el amplio repertorio que los profesionales utilizan en sus escritos y que dotarían a los trabajos de los estudiantes un tono más natural y más similar al de los nativos. De hecho, la presencia de los dos tipos de grupos léxicos antes mencionados, interactivos e interaccionales, en un texto académico parece ser una nota distintiva de la máxima competencia en el uso de la lengua inglesa escrita en distintas disciplinas. Haswell (1991: 236) mantiene que el uso de colaciones es un signo de madurez lingüística mientras que el menor uso de ellas denota una característica típica de los textos de aprendices⁹.

Estudios recientes en el ámbito de la lingüística de corpus¹⁰ han permitido llevar a cabo interesantes investigaciones sobre la producción escrita de los estudiantes y poner de relieve la importancia del aprendizaje adecuado de las combinaciones de palabras con funciones interactivas e interaccionales en el texto, así como de su uso en el ámbito académico para las distintas áreas de conocimiento. Tan sólo así se puede adquirir una verdadera competencia pragmática en un género específico en la lengua escrita. De ahí se concluye que, en los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea impartida en un contexto de aprendizaje integrado o no, se necesita entrenar a los estudiantes en el uso de combinaciones de palabras recurrentes y, particularmente, de las de tipo interactivo e interaccionales, con el fin de que los trabajos de los alumnos suenen más naturales y demuestren un nivel de competencia más cercano al de un nativo.

3. GRUPOS LEXICOS ADVERBIALES DE TIPO INTERACTIVO

En su estudio exhaustivo de la gramática inglesa, Biber et al. (1999) identificaron los grupos léxicos adverbiales más frecuentes en la prosa y la conversación académica en el *Longman Corpus of Written and Spoken English*, y llevaron a cabo la categorización estructural y gramatical de estos elementos. De acuerdo con estas investigaciones, los grupos léxicos tienen fuertes correlaciones gramaticales, lo que facilita su clasificación en varias estructuras básicas. Considerando esta taxonomía de Biber et al. (1999), los grupos adverbiales interactivos, que son objeto de estudio en este trabajo, son los siguientes:

9 A este respecto, Haswell (1991: 236) afirma: "there can be little doubt that as writers mature they rely more and more on collocations and that the lesser use of them accounts for some characteristic behaviour of apprentice writers".

10 Algunos de estos estudios se han centrado en el análisis de expresiones fijas en la producción escrita de nativos y no nativos de inglés (Bahns, 1993; Granger, 1998; Howarth, 1998) y otros en las diferencias encontradas en textos académicos de distintas áreas, que aparentemente presentan una distribución de grupos léxicos distinta. Cortés (2004: 397) específicamente se centra en aquellos presentes en el área de historia y biología.

ENUMERATION (ENUMERACIÓN)		CONCESSION (CONCESIÓN)	
<i>First</i>		<i>Though</i>	
<i>Second</i>		<i>And anyway</i>	
<i>Firstly</i>		<i>However</i>	
<i>Secondly</i>		<i>Yet</i>	
<i>Thirdly</i>		<i>Anyhow</i>	
<i>In the first place</i>		<i>Besides</i>	
<i>In the second place</i>		<i>Nevertheless</i>	
<i>First of all</i>		<i>Still</i>	
<i>For one thing</i>		<i>In any case</i>	
<i>For another thing</i>		<i>At any rate</i>	
<i>To begin with</i>		<i>In spite of that</i>	
<i>Next</i>		<i>After all</i>	
<i>Finally</i>			
RECAPITULATION (RECAPITULACIÓN)		ADDITION (ADICIÓN)	TRANSITION (TRANSICIÓN)
<i>In sum</i>		<i>In addition</i>	<i>By and by</i>
<i>To conclude</i>		<i>Further</i>	<i>Incidentally</i>
<i>All in all</i>		<i>Furthermore</i>	<i>By the way</i>
<i>In conclusion</i>		<i>Also</i>	<i>Now</i>
<i>Overall</i>		<i>By the same token</i>	<i>Meanwhile</i>
<i>To summarize</i>		<i>Likewise</i>	
<i>to sum up</i>		<i>Moreover</i>	
APPOSITION (APOSICIÓN)	CONSEQUENCE/RESULT (CONSECUENCIA / RESULTADO)	CONTRAST (CONTRASTE)	
<i>Which is to say</i>	<i>Therefore</i>	<i>On the one hand</i>	
<i>In other words</i>	<i>Consequently</i>	<i>On the other hand</i>	
<i>i.e.</i>	<i>Thus</i>	<i>In contrast</i>	
<i>That is</i>	<i>As a result</i>	<i>Alternatively</i>	
<i>e.g.</i>	<i>Hence</i>	<i>Conversely</i>	
<i>For example</i>	<i>In consequence</i>	<i>Instead</i>	
<i>For instance</i>	<i>So</i>	<i>On the contrary</i>	
<i>Namely</i>		<i>By comparison</i>	
<i>Specifically</i>			

Tabla 1: Taxonomía de Biber (1999)

Como podemos apreciar en la tabla 1, esta taxonomía incluye ejemplos de enumeración, concesión, recapitulación, adición, transición, aposición, contraste, secuencia y resultado.

4. ESTUDIO DE LOS COPORA

Como hemos afirmado anteriormente, los estudios de corpus han permitido identificar y describir las regularidades que presenta el discurso académico por medio del análisis sistemático de textos auténticos que reflejan el uso real de una lengua. Entendiendo un

corpus como un conjunto de textos escritos u orales transcritos, que pueden servir como base para el análisis lingüístico (Kennedy 1998:1), y que consiste en un conjunto representativo de una lengua concreta, dialecto o variedad del lenguaje susceptible de análisis (Francis 1982:7), el presente trabajo tiene por objeto contribuir al campo de la lingüística aplicada comparando dos corpora distintos, uno escrito por estudiantes universitarios y otro por profesionales. Siguiendo a Thompson (2006:6), el corpus de textos de los alumnos se considera un conjunto de textos o transcripciones de alumnos que estudian inglés como lengua extranjera que resulta enormemente útil para investigaciones de distinta índole pero con un elemento común: se centran en el análisis de la producción escrita de alumnos y, particularmente, en el uso de los grupos léxicos y en el análisis de errores en dichos textos.

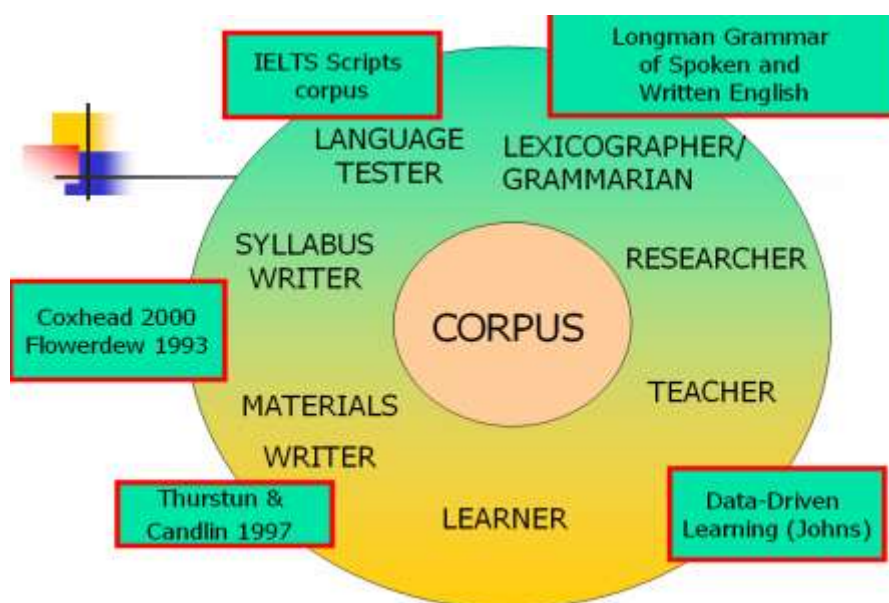


Gráfico 1: Estudios de Corpus (Thompson 2006:3)

Como muestra el gráfico 1 (Thompson 2006: 3), un gran número de corpora se ha recolectado y formateado en las últimas décadas con el fin de ser analizados en distintas investigaciones. Estos corpora, en contextos de aprendizaje de lenguas, se han utilizado por profesionales tales como profesores, lexicógrafos, gramáticos, evaluadores, etc. con fines varios y con distintos enfoques. En nuestro caso, hemos utilizado el corpus de textos de los alumnos y otro corpus formado por publicaciones académicas para poder sacar conclusiones sobre el uso de estos recursos por parte de los estudiantes en comparación con el uso y de la frecuencia de aparición de los mismos en el ámbito profesional. A partir de ahí, pretendíamos llegar a las implicaciones pedagógicas que, razonablemente, darían lugar a cambios en la metodología docente empleada en el ámbito universitario.

5. EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS EN EL CORPORA.

El primer corpus objeto de nuestro análisis estaba compuesto de publicaciones académicas en inglés escritas por expertos, con un total de 71.750 palabras; el segundo

estaba compuesto de textos escritos por alumnos españoles de segundo y cuarto curso que cursan inglés como lengua extranjera. Concretamente, los textos compilados sumaban un total de 73.608 palabras y procedían de los siguientes documentos:

- doce trabajos escritos por alumnos de cuarto curso en la asignatura de Historia de Gran Bretaña y sus instituciones.
- siete trabajos escritos por alumnos de segundo curso en asignatura de Comunicación aplicada al marketing y a la publicidad.
- veintidós trabajos escritos por alumnos de segundo curso en la asignatura de Análisis del Discurso Escrito.

Estos alumnos habían recibido cierta formación en escritura académica y recibían la docencia de sus asignaturas en un contexto de aprendizaje integrado de contenidos y lengua en el Departamento de lenguas aplicadas en la Universidad Nebrija (Madrid).

Con el fin de incluir los trabajos en esta investigación, se solicitó un permiso escrito por parte de los alumnos, donde además nos facilitaban otros datos de interés que nos permitiría conocer el perfil del alumnado. Toda esta información fue almacenada en un base de datos, siempre guardando el anonimato del alumnado. Una vez recopilados todos los textos en soporte electrónico, se codificaron los trabajos según el sistema y las instrucciones especificadas en el proyecto VESPA¹¹.

Para el corpus de textos escritos por expertos en distintas áreas académicas, se recopilaron dos del ámbito de la ingeniería, cinco de lingüística y literatura, uno de económicas, y dos de comunicación audiovisual. Concretamente, fueron los siguientes:

1. McCallum, D. et al (2005) The design and manufacture of tactile maps using an inkjet process. In *Journal of Engineering Design*, vol. 16, no. 6, December, pp.525-544
2. Thompson, G. (2001) Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader. *Applied Linguistics*, Mar 2001; 22, I; Academic Research Library, pp. 58-78.
3. Ohanian, L. E. (2008) Back to the future with Keynes. In *Quarterly Review* vol 32 nº 1, pp.10-16.
4. Kunin, A. (2009) Shakespeare's Preservation Fantasy. In *Publications of the Modern Language Association of America*, Jan 2009, volume 124 no.1 pp.92-105
5. Gronstad, A. (2008) Cinema and Visual Studies in the Digital Era Blue No one goes to the movies anymore'. *Kinema. A Journal for Film and Audiovisual Media*, Fall.
6. Danielsson, P. (2007) What constitutes a Unit of Analysis in Language? *Linguistik online* 31(2): 17-24.
7. Barnett, S. (2008) TV news and the echo of Murrow. *British Journalism Review*, December, vol. 19 no. 4, pp. 37-44
8. Tomasello, M. (2006) Construction Grammar For Kids. *Constructions* nº 1, pp. 1-11.
9. Brenner, H. (2009) Bi-velocity hydrodynamics. Multicomponent fluids *International Journal of Engineering Science* nº 47, pp. 902-929.
10. Mark. D. (2009) The 385 million word Corpus of Contemporary American English (1990-2008) Design, architecture, and linguistic insights. *International Journal of Corpus Linguistics* nº 14, pp. 159-190.

¹¹ Como se explicaba en la introducción, este corpus de alumnos de Nebrija es una parte de un corpus más extenso que se está compilando por el proyecto de investigación VESPA en el que trabajan distintas instituciones educativas europeas.

El número total de palabras compiladas para el corpus de expertos fue de 71.750.¹²

6. RESULTADOS DEL ESTUDIO

	CORPUS DE ESTUDIANTES	CORPUS DE PROFESIONALES
Número de palabras	73,608	71,750
Grupos léxicos adverbiales interactivos	604 (0,82%)	347 (0,48%)
Enumeración	54 (8,94%)	44 (12,68%)
Adición	136 (22,52%)	49 (14,12%)
Recapitulación	16 (2,65%)	10 (2,88%)
Aposición	69 (11,42%)	84 (24,21%)
Consecuencia/Resultado	126 (20,86%)	45 (12,97%)
Contraste	44 (7,28%)	27 (7,78%)
Concesión	148 (24,50%)	79 (22,77%)
Transición	11 (1,82%)	9 (2,59%)

Tabla 2: Casos de grupos léxicos adverbiales interactivos en los corpora.

Como se puede comprobar en la Tabla 2, el número total de palabras en los dos corpora es relativamente similar. Los alumnos utilizan los grupos adverbiales en un 0,82% del total de palabras mientras que los profesionales usan estas estructuras en un 0,48%. Este fenómeno podría explicarse por el hecho de que las publicaciones recopiladas de profesionales, de media, son más extensas que las de los alumnos.

Siguiendo la taxonomía de Biber, podemos afirmar que del total de 604 adverbiales usados por los alumnos, un 8,94% corresponde a la categoría de enumeración, con 54 instancias; un 22,52 % a la categoría de adición (136 casos), un 2,65% a recapitulación (16 casos), un 11,42% a aposición (69 casos), un 20,86% a consecuencia y resultado (126 casos), un 7,28% a contraste (44 casos), un 24,50% a concesión (148 casos) y un 1,82% a transición (11 casos). Por tanto, la categoría de adición, consecuencia/resultado y concesión prevalecen en los trabajos de los estudiantes universitarios, lo cual implica que el 67,88% de los adverbiales está concentrado en estas tres categorías. Las siguientes categorías más empleadas son enumeración, aposición y contraste (27,64%). El rango¹³ del corpus de estudiantes es 22.68.

¹² La razón para recopilar textos profesionales de distintas disciplinas era que, en un futuro próximo, se pretende que nuestro corpus de alumnos contenga textos de esas áreas concretas. Este texto es tan solo una parte de un corpus más amplio en el que se está trabajando.

¹³ Rango es la diferencia entre el valor más grande y el más pequeño y una de las formas más sencillas de calcular la variabilidad.

Del total de los 347 adverbiales utilizados por los profesionales, 12,69% corresponden a enumeración (44), 14,12 % a adición (49), 2,88% a recapitulación (10), 24,21% a aposición (84), 12,97% a consecuencia / resultado (45), 7,78% a contraste (27), 22,77% a concesión (79) y 2,59% a transición (9), siendo las categorías de aposición y concesión las más destacadas en el número de uso (46,98%), seguidas de enumeración, adición y consecuencia (39,78%). El rango es de 21,62.

Según estos resultados, los estudiantes parecen estar más familiarizados con el uso de adverbiales de adición y consecuencia/resultado, pues aparecen en una mayor proporción en sus trabajos escritos que en las publicaciones de los expertos. Posiblemente esto es debido al énfasis que se hace en estas estructuras en las primeras fases de aprendizaje de la lengua inglesa.

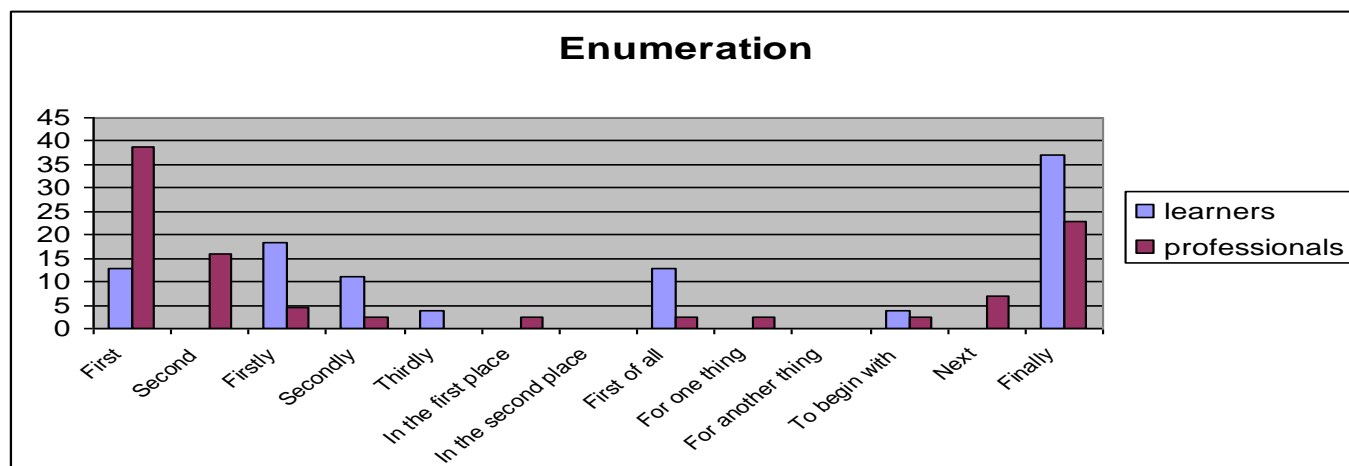


Gráfico 2: Casos de enumeración.

Si nos centramos en el análisis de los resultados por categorías o funciones, observamos que, para la enumeración, el recurso más elegido por los estudiantes es *Finally* y *Firstly*, mientras que los profesionales se decantan por expresiones como *First*, *Finally* and *Second*. El gráfico 2 ilustra la proporción y frecuencia para ambos corpora, poniendo de relieve el hecho de que los profesionales usan mayor abanico de grupos léxicos adverbiales con función interactiva.

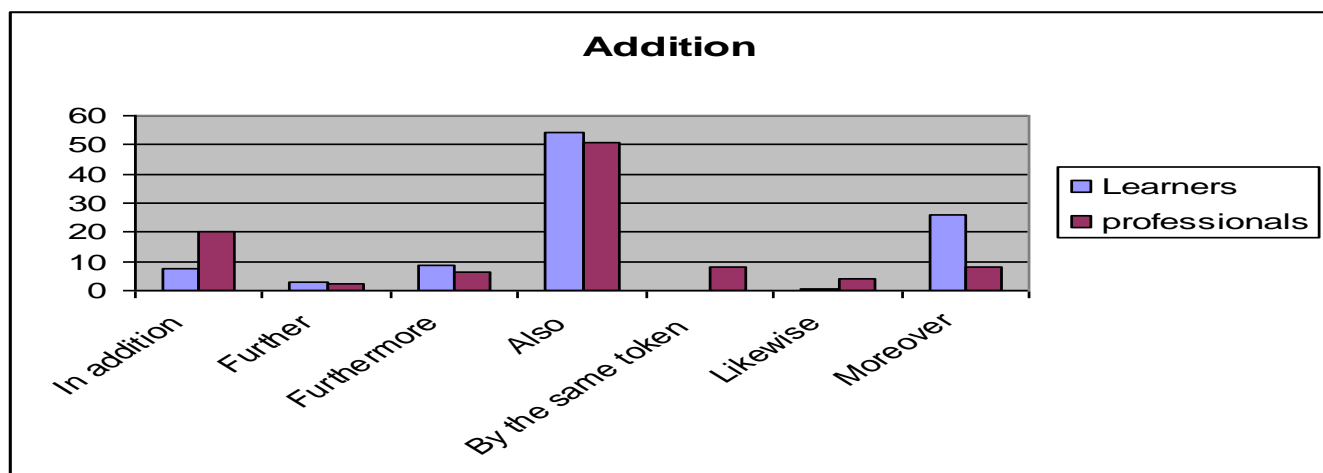


Grafico 3: Casos de adición

Con respecto a la categoría de adición, encontramos que *also* es el más utilizado por los aprendientes y por los profesionales, sin embargo, los profesionales hacen uso de otras muchas alternativas, como *Moreover*, *Furthermore*, *In Addition*, *By the same token*, que apenas son empleadas en esta categoría por los estudiantes.

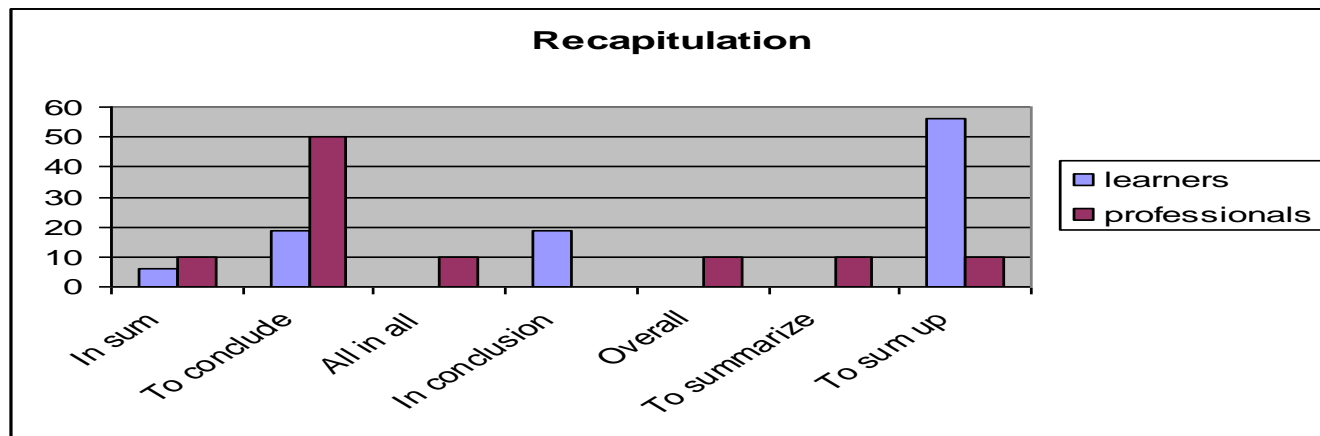


Grafico 4: Casos de recapitulación

Para la categoría de recapitulación, los aprendientes usan *to sum up* y *to conclude*, mientras que los profesionales se decantan mayoritariamente por la opción *to conclude*. Y, al igual que ocurría en adición, los profesionales presentan un mayor abanico de opciones para recapitulación, incluyendo grupos como *Namely*, *e.g.*, y *In other words*, que apenas está presente en el corpus del alumnado.

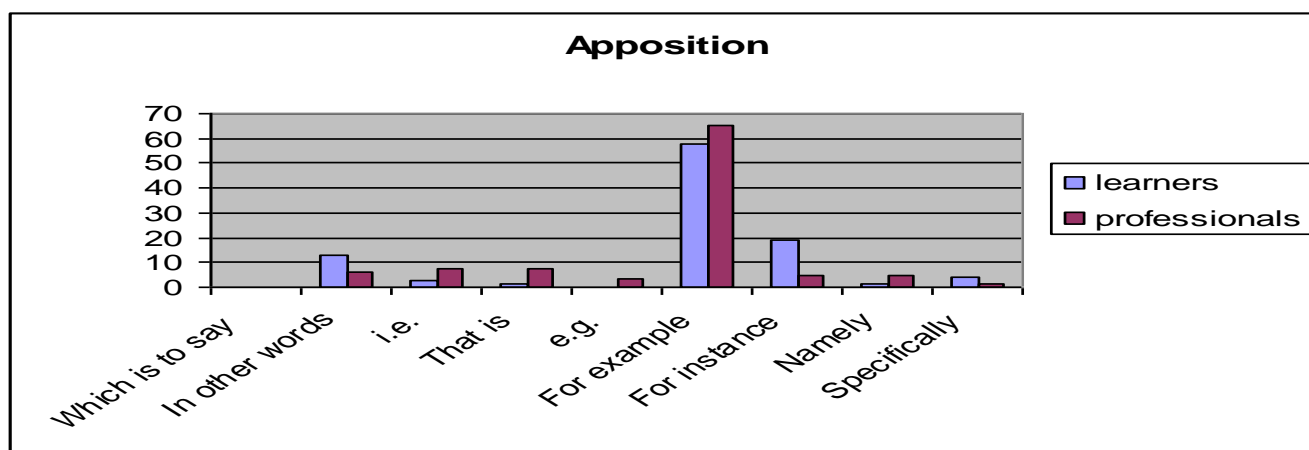


Grafico 5: Casos de aposición

Con respecto a la categoría de aposición, una vez más, se repite la misma tendencia. Un rango mayor de elementos aparece en el corpus de los expertos, si bien es cierto que en ambos corpora el recurso empleado con mayor frecuencia es *for example*. En el caso de los estudiantes éste va seguido por *for instance* que aparece en 12 ocasiones y por *In Other Words* que aparece en 10. En el caso de los profesionales, *for example* va seguido

por una mayor variabilidad de opciones, con un máximo de 5 ocurrencias cada una, y sin que unas destaquen por encima del resto.

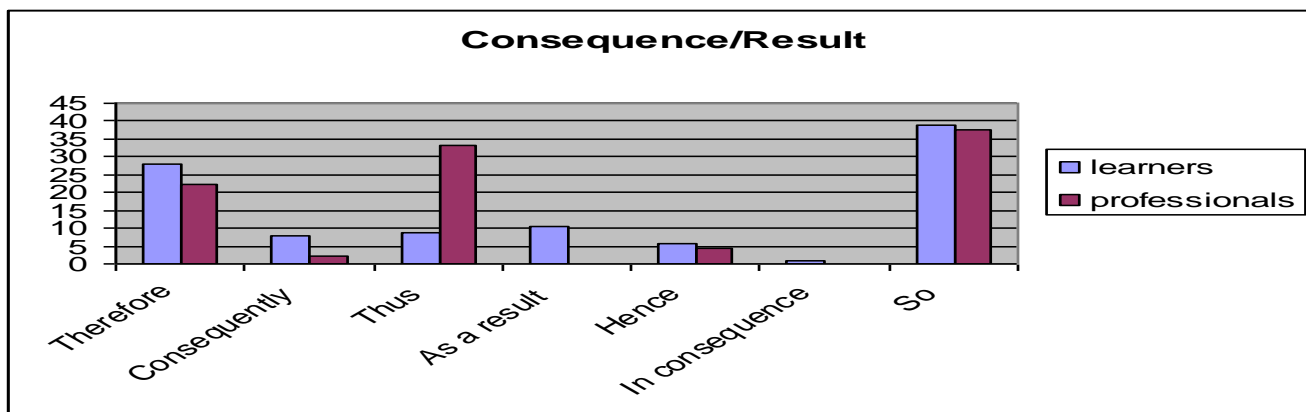


Grafico 6: Consecuencia y resultado

So y *therefore* son las alternativas más empleadas para expresar consecuencia y resultado, estando ambas presentes tanto en el corpus de estudiantes como en el profesional. Para este caso, no podemos afirmar que los estudiantes hayan empleado un número más reducido de alternativas que los profesionales. Esto puede deberse a que esta función se explica de forma más exhaustiva en clase y se trabaja más concienzudamente con los estudiantes en los manuales de textos en los primeros estadios del aprendizaje de la lengua inglesa. Es por ello que los alumnos posiblemente están más familiarizados con los múltiples recursos que expresan esta relación de consecuencia y resultado.

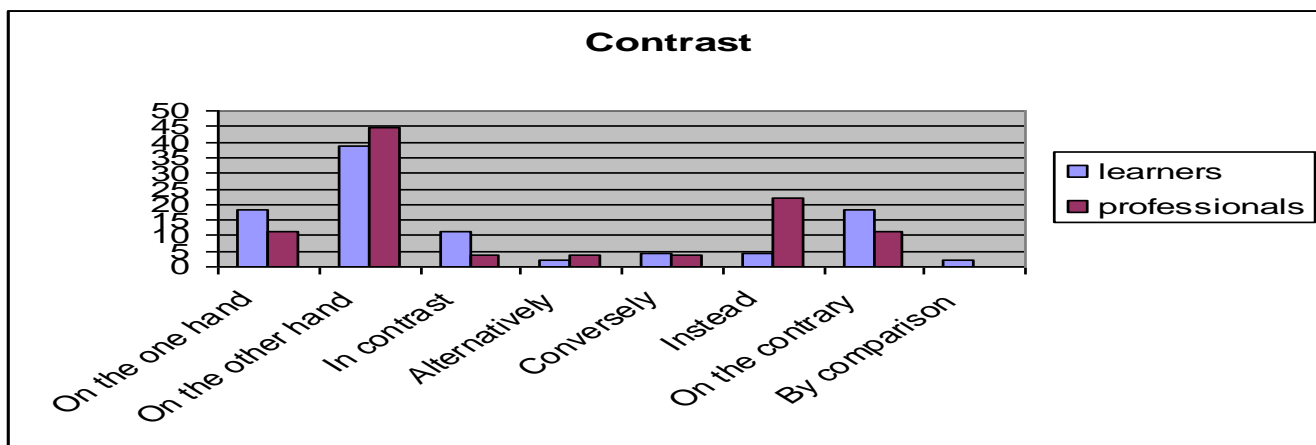


Gráfico 7: Casos de contraste.

Si analizamos la categoría de contraste, los estudiantes emplean *on the other hand* notablemente más que el resto de grupos léxicos. Los expertos además de esta estructura, también usan *instead*. Se producía aducir la misma razón que en el caso anterior: se hace mayor hincapié en la función de contraste en la formación de los estudiantes universitarios.

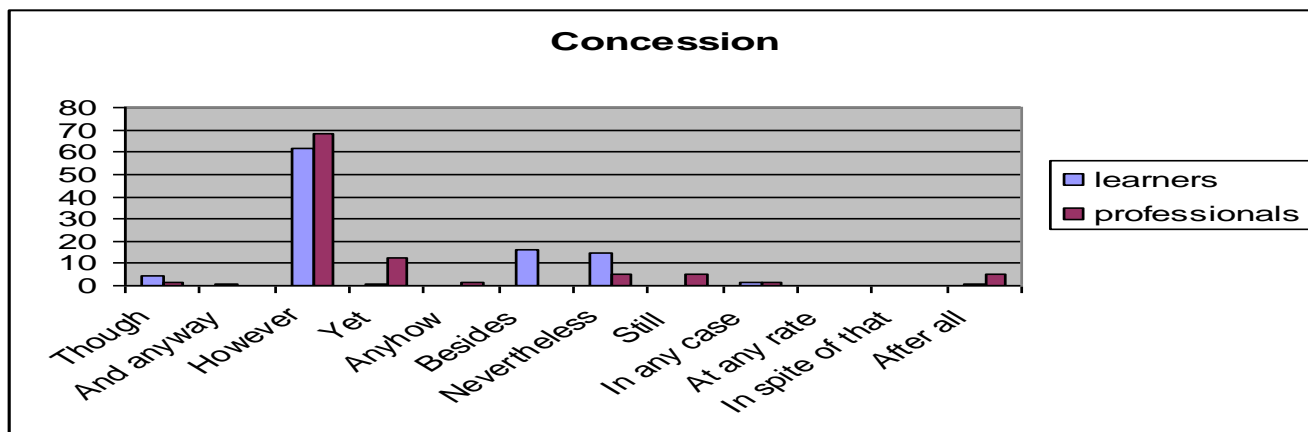


Gráfico 8: Casos de concesión

En el caso de estudiantes y profesionales, la concesión se expresa fundamentalmente por el elemento *however*. Sin embargo, no es una función que hayamos encontrado en nuestro corpora con asiduidad y el repertorio de elementos presentes es relativamente limitado. Por tanto, no podemos llegar de momento a conclusiones claras sobre esta categoría.

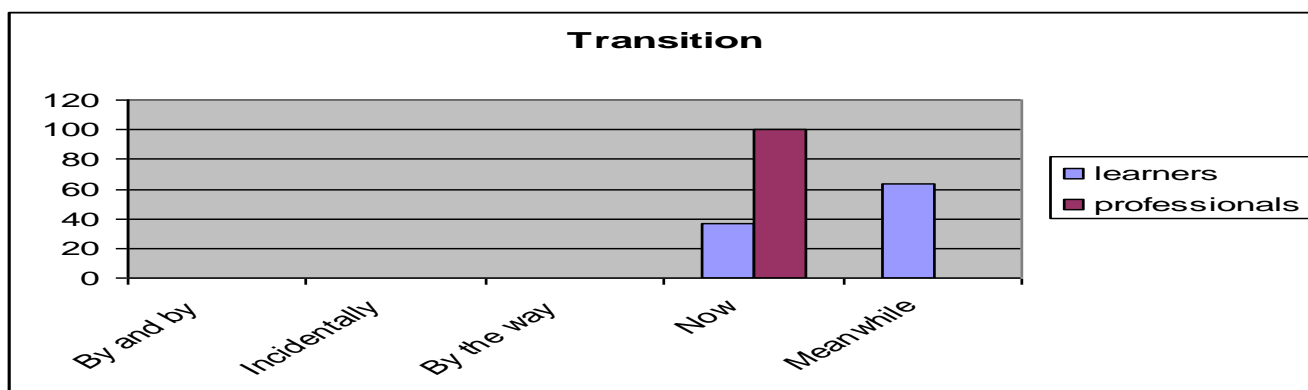


Gráfico 9: Casos de Transición

Con respecto a la función de transición, los aprendientes prefieren la opción de *meanwhile*, mientras que los profesionales se decantan por *now*. Los resultados para transición no lo suficientemente significativos dado que son pocos los ejemplos que hemos podido encontrar con esta función en nuestro corpora. Es necesario realizar un estudio más exhaustivo con un número mayor de publicaciones y trabajos para poder llegar a conclusiones definitivas.

7. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DEL ANÁLISIS DEL CORPORA.

Los resultados obtenidos en este estudio han permitido hacer una primera reflexión sobre la cuestión de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos en el discurso académico de los universitarios españoles y llegar a conclusiones pertinentes sobre la ausencia de ciertos elementos léxicos y la gran frecuencia de otros, en los trabajos de nuestros estudiantes universitarios. Una de las conclusiones a las que se llega con esta

reflexión es que los alumnos deben tomar conciencia de la importancia de los recursos interactivos en el discurso escrito y del amplio repertorio de elementos que está a su disposición en la lengua inglesa. Además, con este estudio se pone de relieve la imperiosa necesidad de adoptar nuevas estrategias metodológicas y crear materiales más eficaces que ayuden a nuestros universitarios a mejorar su capacidad para producir textos escritos en lengua inglesa, con la competencia pragmática y la calidad requerida en el mundo académico.

Por otro lado, con este estudio advertimos la importancia que tienen los estudios de corpus de este tipo que permitan analizar la frecuencia y uso de estructuras léxicas y gramaticales y reflejar el progreso de los alumnos en su competencia comunicativa a lo largo de su proceso de aprendizaje. Con este tipo de reflexiones podemos llegar a mejorar el diseño de los programas y la elaboración de contenidos de asignaturas como Inglés Académico, Inglés para fines específicos e incluso asignaturas de contenido en un contexto CLIL, que entrenen a los alumnos para realizar trabajos escritos utilizando los recursos lingüísticos típicos del género y del área de conocimiento en cuestión.

Los resultados de este estudio señalan que la distribución y los patrones de uso de los grupos adverbiales interactivos presentes en el corpus de nuestros estudiantes dista notablemente de la distribución y patrones de uso de los expertos en sus publicaciones académicas y, por tanto, las carencias presentes en nuestros estudiantes universitarios necesitan ser paliadas. Adicionalmente, se observa que cuando los estudiantes usaban ciertos elementos interactivos, su uso no correspondía al que de ellos hacían los expertos, pues éstos últimos mostraban una mayor variabilidad de recursos en su discurso escrito. Es, por tanto, necesarios poner en práctica nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas que ayuden a los estudiantes universitarios españoles a incrementar el uso del amplio repertorio de grupos adverbiales interactivos y a mejorar, de esta manera, su producción escrita así como el nivel de cohesión y de coherencia que sus textos académicos presentan.

Es una realidad que los grupos adverbiales juegan un rol determinante a nivel de la macro y micro estructura del texto, pues son una clave fundamental para facilitar al lector la comprensión del mensaje. Además, la frecuencia de uso de un amplio número de elementos demuestra un gran nivel de competencia en el manejo del idioma, similar al que se esperaría de un nativo. Por tanto, parte de nuestra tarea como formadores y docentes consiste en hacer al alumno consciente de la importancia de estas estructuras y en entrenarles de forma exhaustiva en su uso para que sean capaces de incluirlos de forma más espontánea en su producción escrita.

Los alumnos a través de las lecturas de textos académicos en los distintos cursos universitarios se encuentran con estructuras adverbiales que deben ir asimilando y asumiendo como características de los mismos. Sin embargo, la simple exposición a estos elementos en publicaciones de expertos en las distintas áreas de conocimiento no parece suficiente para su asimilación, aprendizaje y posterior aplicación en la producción escrita. En las distintas sesiones, el profesor necesita focalizar la atención de los alumnos tanto en el contenido como en la forma en que dicho contenido se presenta en ese género específico. En conclusión, la tarea del profesor es, junto con aquellas inherentes a la enseñanza, hacer a los alumnos conscientes de las colocaciones y estructuras adverbiales particulares que emplean los textos de la especialidad y cómo funcionan éstos en el contexto específico para contribuir a la comprensión del mensaje global. Durante muchos

años los formadores han estado enseñando el uso de distintos conectores o marcas discursivas para ayudar a los estudiantes a crear textos con una mayor cohesión. De hecho, las funciones que las expresiones adverbiales desempeñan en los textos académicos se explican de manera expresa en los cursos, con el objetivo final de que los alumnos aprendan el género, el registro y la variedad del lenguaje más adecuada para cada disciplina. No obstante, es ahora momento de dar un paso adelante e introducir el uso de un repertorio más amplio de grupos léxicos con funciones interactivas e interaccionales, ya sean adverbiales u otros típicos de cada disciplina. Alguna de las razones para ello las aduce Cortes (2004: 62) en su trabajo que da muestra de la ausencia de estas estructuras en la producción escrita de los universitarios:

“One reason students may avoid using lexical bundles might be that students do not dare to risk the chance of making mistakes by using these expressions, which are unfamiliar or may convey different functions when used in academic prose. That is one of the reasons why students should become more familiar with these expressions and be encouraged to use them”

8. CONCLUSIONES

Este trabajo supone un primer paso en el análisis de los textos académicos escritos por los alumnos universitarios, concretamente de Nebrija, con respecto a la frecuencia de uso de los grupos léxicos adverbiales con una función interactiva (Thompson 2001) en el discurso, y forma parte de un estudio de mayores dimensiones que se está llevando a cabo con el proyecto VESPA en colaboración con otras instituciones educativas europeas.

A partir de los resultados presentados en esta investigación, podemos concluir que nuestros estudiantes, a lo largo de su formación universitaria, se familiarizan con un número muy limitado de grupos léxicos adverbiales interactivos que tienden a usar en sus trabajos escritos, pero no hacen uso del amplio repertorio de posibilidades a su disposición en la lengua inglesa. Este hecho nos lleva a pensar que los estudiantes se encuentran cómodos con este limitado número, que para ellos parece suficiente para expresar lo que necesitan en cada caso y, por tanto, no parecen motivados a aprender otras con funciones discursivas similares que podrían hacer que sus textos escritos resultaran mucho más académicos y se asemejaran más a los textos de un nativo.

Nuestra tarea como docentes e investigadores ahora es la de solventar estas posibles carencias de los estudiantes, introduciendo nuevas estrategias pedagógicas que permita a los estudiantes conocer un número más extenso de grupos adverbiales interactivos y motivarles para introducir una mayor variedad de los mismos en sus trabajos académicos universitarios, ya sea en un contexto tradicional de aprendizaje de lenguas o de aprendizaje integrado. Los estudiantes necesitan tomar conciencia del rol de los grupos adverbiales en el discurso y del amplio repertorio que pueden utilizar para que su texto muestre una mayor competencia pragmática y se asemeje en mayor medida a los textos que presentan las publicaciones de los expertos en las distintas áreas académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altenberg, B. (1993). "Recurrent word combinations in spoken English" In J. D_Arcy (Ed.), *Proceedings of the fifth nordic association for English studies conference* (pp. 17-27). Reykjavik: University of Iceland
- Bahns, J. (1993). "Lexical collocations: A contrastive view" *English Language Teaching Journal*, 47(1), 101-114.
- Barleta et al. (2011) *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Biber, D., & Conrad, S. (1999). Lexical bundles in conversation and academic prose. In H. Hasselgard & S. Oksefjell (Eds.), *Out of corpora: Studies in honor of Stig Johansson* (pp. 181-189). Amsterdam: Rodopi.
- Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2003). Lexical bundles in speech and writing: An initial taxonomy. In A. Wilson, P. Rayson, & T. McEnery (Eds.), *Corpus linguistics by the lune: A festschrift for Geoffrey Leech*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Cortes, V. (2004) "Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology" *English for Specific Purposes* 23 (2004) 397-423
- Francis, W.N. (1982) "Problems of Assembling and Computerizing Large Corpora" In S. Johansson (ed.) *Computer Corpora in English Language Research* Norwegian Computing Centre for the Humanities: Bergen. Pp 7-24.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 14, 383-395.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 145-160). Oxford: Oxford University Press.
- Haswell, R. (1991). *Gaining ground in college writing: Tales of development and interpretation*. Dallas: Southern Methodist University Press.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, P. (2006) 'Assessing the contribution of corpora to EAP practice' in Z. Kantaridou, I. Papadopoulou & I. Mahili (eds) *Motivation in Learning Language for Specific and Academic Purposes* Macedonia: University of Macedonia [CDROM],
- Widdowson, H. G. (1984) "Educational and pedagogic factors in syllabus design". In Brumfit (ed.) *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118.

Alfabetización avanzada en la Argentina Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2

Federico Navarro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

navarro@filo.uba.ar

Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6): 49-83.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es hacer aportes al conocimiento de la situación actual de la alfabetización avanzada en la Argentina a partir del análisis contrastivo de cuatro programas de lectura y escritura pertenecientes a dos niveles académicos (pregrado y grado) en dos instituciones universitarias públicas metropolitanas con perfiles distintos: la Universidad de Buenos Aires (Taller de Semiología y Taller de Géneros Académicos) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (Taller de Lectoescritura CAU y PRODEAC). Este relevé busca colaborar con el desarrollo de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior y abrir la discusión sobre los puntos de contacto con la enseñanza de español académico y español para fines específicos como L2, actualmente en expansión en el país. El recorrido se articula a partir de seis variables contrastivas: inscripción curricular, enfoque teórico, metodología, niveles lingüísticos, materiales didácticos (incluyendo el corpus utilizado) y consignas y formas de evaluación. El análisis cualitativo y cuantitativo incluye materiales didácticos, fuentes institucionales y entrevistas con docentes y coordinadores. Los resultados muestran que la Universidad Nacional de General Sarmiento -institución con una tradición y tamaño más acotados, con mayor dependencia territorial y estudiantes con un supuesto menor capital cultural- presenta programas que alcanzan a un número mayor de estudiantes y docentes y que, en el pregrado, favorecen una orientación en buena medida remedial que opera de forma fuertemente andamiada sobre niveles lingüísticos básicos. Sin embargo, las mayores similitudes entre programas no se fundamentan institucionalmente sino en función de la instancia de formación involucrada y la concepción sobre escritura que presentan: los programas del pregrado trabajan con cursos numerosos de estudiantes heterogéneos, se basan menos en teorías específicas de didáctica de la lectura y la escritura, y están relativamente aislados de los géneros discursivos, marcos epistemológicos y actores académicos de las carreras del grado, si bien buscan acceder a ellos a partir de la inclusión de temas del grado. Estos rasgos se invierten en el caso de los cursos del grado en ambas instituciones. Los ejes comparativos propuestos también son relevantes para el análisis de -y el mayor diálogo con- los programas en español académico como L2, en particular la concepción de la alfabetización avanzada como ingreso a una cultura y una lengua parcialmente segundas y extranjeras que alimenta a los programas del grado

PALABRAS CLAVES

alfabetización avanzada, programas de lectura y escritura, español académico como L2, análisis contrastivo.

ABSTRACT

In this paper I aim to make a contribution to knowledge of current academic literacy initiatives in Argentina. I contrast four reading and writing programmes which belong to different academic stages (pre-university and undergraduate) in metropolitan public universities with differentiated profiles: University of Buenos Aires (Semiology Workshop and Academic Genres Workshop) and National University of General Sarmiento (Reading and Writing CAU Workshop and PRODEAC). This account may help enhance the development of university reading and writing pedagogy and

explore common issues in teaching and learning academic Spanish and Spanish for specific purposes as L2, an expanding field in Argentina. I contrast six variables: institutionalization, theoretical perspective, methodology, linguistic strata, pedagogic materials (including corpora) and tasks and evaluation. Qualitative and quantitative study covers working materials, institutional sources and interviews with writing programmes' teachers and directors. Results show that the National University of General Sarmiento -a smaller, newer, more geographically situated institution whose students allegedly have less cultural capital- includes writing programmes that reach more students and teachers and that, in the pre-university stage, focuses on overcoming learning deficits through scaffolded teaching and learning of basic linguistic strata. However, most similarities don't depend on institutional factors but on the academic stage and the perspective on writing that inform such programmes. Pre-university writing programmes aim at large numbers of heterogeneous students, are less based on reading and writing pedagogy theories, and are relatively isolated from undergraduate degrees' genres, epistemological frameworks and academic actors, although they attempt to gain access to the degrees through relevant content-oriented materials. Undergraduate courses invert these features. The same contrastive variables are useful to study -and to build bridges with- academic Spanish as L2 programmes, especially a perspective on academic literacy as entrance to relatively second and foreign cultures and languages that influences the undergraduate programmes in L1.

KEYWORDS

academic literacy, reading and writing programmes, academic Spanish as L2, contrastive analysis.

1 Introducción

1.1 Objetivos

El objetivo de este trabajo es exponer la situación actual de la alfabetización avanzada, tanto académica como profesional, en la Argentina a partir del estudio de un conjunto seleccionado de propuestas. Sigo la definición de Carlino que entiende la *alfabetización avanzada* como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. [...] Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2005, p.13-14).

Para alcanzar este objetivo, realizaré un análisis cualitativo y cuantitativo contrastivo de cuatro programas de lectura y escritura pertenecientes a dos niveles académicos diferentes (pregrado y grado) en dos instituciones universitarias públicas con perfiles diferenciados. Por un lado, el Taller de Semiología (pregrado) y el Taller de Géneros Académicos (grado) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Por el otro, el Taller de Lectoescritura CAU (pregrado) y el PRODEAC (grado) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Este recorte se fundamenta en el hecho de que estas universidades alcanzan al 22,9% del total de estudiantes del sistema universitario y, además, parecen representar los dos modelos institucionales de educación superior pública existentes en la región

metropolitana de Buenos Aires. A esto se suma mi pertenencia a ambas universidades como docente e investigador¹⁴.

Este relevo, de tipo sociodiscursivo y con base cualitativa y cuantitativa, puede servir para hacer explícitos los fundamentos teóricos y metodológicos diferenciados de algunas experiencias recientes y representativas en alfabetización avanzada en la Argentina y para abrir la discusión sobre sus puntos de contacto con la enseñanza de español académico y español para fines específicos como L2, un campo en franca expansión en el país. En particular, me interesa identificar aquellos aspectos que muestren una concepción de la alfabetización avanzada en tanto ingreso a un discurso y a una cultura disciplinar parcialmente extranjeras para el estudiante y, en ocasiones, para el propio docente. En este sentido, la alfabetización avanzada en L1 puede -y debe- establecer un contacto fluido con la enseñanza de español académico como L2. En términos más amplios, este análisis puede hacer aportes al diseño curricular y a la práctica docente de cursos de lectoescritura en el nivel educativo superior.

1.2 Estudios previos y justificación de la investigación

El estudio de las propuestas curriculares en educación superior que buscan abordar las prácticas de lectura y escritura académica y profesional requiere necesariamente un enfoque multidisciplinario. Es preciso aunar aportes desde la sociología de la ciencia, la educación, la didáctica, la etnografía y los estudios del discurso. Además, resulta preciso combinar datos cuantitativos (e.g., matrícula de estudiantes, relaciones entre variables socioeconómicas y desempeño académico), obtenidos a partir de encuestas y censos, con un análisis cualitativo de documentos curriculares, materiales didácticos y producciones escritas, junto con entrevistas con los actores sociales involucrados. Este estudio contrastivo y multidisciplinar de soluciones institucionales académica y geográficamente diversas al problema de la alfabetización avanzada ha sido muy común en años recientes. En Estados Unidos, por ejemplo, en las últimas cuatro ediciones (2009-12) de la masiva Annual Convention of the Conference on College Composition and Communication se organizaron talleres de estudio de iniciativas de docencia e investigación sobre alfabetización avanzada llevados a cabo en diferentes lugares del mundo y presentados por docentes-investigadores participantes. En la Argentina, vale la pena mencionar estudios de base centralmente documental que contrastan y evalúan las perspectivas didácticas involucradas (Carlino, 2006, 2009; Fernández Fastuca, 2009), estudios de base comprensivista que combinan el estudio documental, etnográfico y cuantitativo para analizar los mecanismos institucionales y las perspectivas educativas subyacentes (Gluz, 2011a), y estudios de base principalmente teórica y discursiva que evalúan las perspectivas didácticas y lingüísticas presentes en propuestas concretas (Di Stefano, 2004; Di Stefano y Pereira, 2004; Moyano, 2007, 2010; Moyano y Natale, en prensa; Pereira, 2006). La mayoría de estos relevos, como se verá más adelante, abordan algunas de las iniciativas analizadas aquí. Sin embargo, suelen focalizar alternativamente en aspectos institucionales y educativos, en aspectos didácticos, o en aspectos más específicamente lingüísticos y teóricos de programas

¹⁴ En particular, resulta necesario aclarar que soy docente del Taller de Lectoescritura CAU y de PRODEAC (UNGS) y coordinador y docente del Taller de Géneros Académicos (UBA).

específicos, sin brindar, según mi entender, una perspectiva completa y comparativa de la problemática.

1.3 Hipótesis

Los tres aspectos que tienen un mayor impacto en la configuración de los programas de lectura y escritura según los seis ejes propuestos son la cultura institucional, la etapa de formación de los estudiantes y las concepciones subyacentes sobre escritura y lectura avanzada. Por un lado, la Universidad Nacional de General Sarmiento -institución con una tradición y tamaño más acotados, con mayor dependencia territorial y estudiantes con un supuesto menor capital cultural- presenta programas que alcanzan a un número mayor de estudiantes y docentes y que, en el pregrado, favorecen una orientación en buena medida remedial que opera de forma fuertemente andamiada sobre niveles lingüísticos básicos. Por el otro, los dos programas relevados del pregrado trabajan con cursos numerosos de estudiantes heterogéneos, se basan menos en teorías específicas de didáctica de la lectura y la escritura, y están relativamente aislados de los géneros discursivos, marcos epistemológicos y actores académicos de las carreras del grado, si bien buscan acceder a ellos a partir de la inclusión de temas del grado. Los cursos del grado, en cambio, invierten esta caracterización, y su concepción de la alfabetización avanzada como ingreso a una cultura y una lengua parcialmente segundas y extranjeras resulta relevante para iniciar un mayor diálogo con los programas en español académico como L2, actualmente en expansión en la Argentina.

2 Corpus y metodología

El recorrido se articula a partir de seis ejes o variables contrastivas: inscripción curricular, enfoque teórico, metodología de trabajo, niveles lingüísticos favorecidos, materiales didácticos elaborados (incluyendo el corpus utilizado), y consignas y formas de evaluación. Sostengo que estos ejes permiten establecer comparaciones clave para describir y contrastar los programas de lectura y escritura bajo estudio, buscando plantear críticamente diferencias, confluencias y particularidades. Previamente, se describen y contrastan las instituciones de educación superior en las que se inscriben los programas. Para culminar, los hallazgos se comparan con aspectos generales de la enseñanza-aprendizaje de español académico y profesional como L2 de forma tal de identificar posibles vías de comunicación.

Seguiré un enfoque sociodiscursivo contrastivo, de base cualitativa y cuantitativa, que busca colaborar con una visión general sobre la situación actual de la alfabetización avanzada en la Argentina a partir de cuatro casos específicos contrastables y representativos de dos instituciones en las que trabajo. Combinaré el estudio desde la didáctica de la lengua y el análisis del discurso de los materiales didácticos utilizados, el estudio de la política y la organización de las instituciones y de los programas de lectura y escritura a partir de fuentes documentales institucionales y de los relevos existentes, y el estudio etnográfico a partir de cinco entrevistas semiestructuradas, realizadas entre

2011 y 2012, con coordinadores y docentes que participan en varios de los programas. El corpus de estudio se compone de materiales didácticos utilizados en los cursos y de materiales documentales institucionales (programas, resoluciones, informes de gestión).

3 Alfabetización avanzada en la Argentina

3.1 Situación de la educación superior en la Argentina

Según los últimos datos disponibles (SPU, 2009, p.39-41), la Argentina tiene un total de 86 universidades argentinas (además de 19 institutos universitarios y una universidad extranjera), balanceadas entre 41 instituciones estatales y 45 privadas. El sistema universitario incluye 1650150 estudiantes, con un incremento del 2,9% durante la última década. Si se toma en cuenta la población total del país en 2010 según el censo nacional (40117096 habitantes; cf. INDEC, 2011), el 4,1% se encuentra estudiando en instituciones de educación superior. La Argentina es, de hecho, el país con mayor Tasa Bruta de Escolarización Superior (porcentaje de alumnos que continúan con sus estudios posteriores a la secundaria) en América Latina, la cual supera el 65% del grupo entre 20 y 24 años (datos de 2007; Marquina, 2011, p.65).

Los datos (SPU, 2009, p.39-41) muestran una clara mayoría de estudiantes en el sector público (1312549: 79,5%) frente al sector privado (337601: 20,5%). Vale aclarar que la educación superior pública en la Argentina es libre y gratuita. Resulta interesante que la distribución de la cantidad de egresados para el año 2009 (total: 98129) modifica estos porcentajes: 69452 (70,8%) en instituciones públicas frente a 28677 (29,2%) en instituciones privadas, es decir, la distancia entre sector público y privado se reduce del 60% al 50%. En términos generales, la relación entre estudiantes (1650150) y egresados (98129) es del 5,9%. La tasa de deserción para el sistema universitario en 2007 llegó al 60%, mientras que la tasa de graduación es cercana al 20% e impacta directamente sobre ella la extracción socioeconómica de los estudiantes (Marquina, 2011, p.66).

Tabla 1. Sistema universitario argentino actual

Universidades argentinas (2009)	Públicas	41 (47,7%)	86
	Privadas	45 (52,3%)	
Estudiantes de grado (2009)	U. públicas	1312549 (79,5%)	1650150 (4,1% de población)
	U. privadas	337601 (20,5%)	
Graduados (2009)	U. públicas	69452 (70,8%)	98129
	U. privadas	28677 (29,2%)	
Tasa deserción (2007)		60%	
Tasa graduación (2007)		20%	
Tasa bruta de escolarización superior 20-24 años (2007)		65%	
Población total del país (2010)		40117096	

En términos históricos, la matrícula universitaria se multiplicó desde el retorno de la democracia, en 1983. A fines de ese año había en la Argentina 416000 estudiantes

(1,4% de la población total) pertenecientes a 48 universidades: 26 estatales nacionales y 22 privadas, estas últimas con un 19% de la matrícula estudiantil; también existía una universidad provincial (Buchbinder, 2005, p.210-211). Unos 25 años más tarde, la cantidad de estudiantes se había multiplicado por cuatro (297% de aumento), la cantidad de instituciones de educación superior se había casi duplicado (79% de aumento, con un incremento mayor de universidades privadas frente a públicas), aunque la distribución de estudiantes en centro públicos y privados se mantuvo prácticamente idéntica. Debe mencionarse que la población argentina en 1983 rondaba las 29407972 personas (INDEC, 2012), esto es, en la actualidad se incrementó un 36%. Por tanto, la ampliación del sistema de educación superior es mucho mayor que el incremento de la población total: 1,4% de la población total asistía a la universidad en 1983, frente a un 4,1% en 2009. Estos datos demuestran la enorme ampliación del acceso a los estudios superiores en la Argentina de las últimas décadas (cf. más adelante).

Tabla 2. Sistema universitario argentino en 1983

Universidades argentinas (1983)	Públicas	26 (54,2%)	48
	Privadas	22 (45,8%)	
Estudiantes (1983)	U. públicas	336960 (81%)	416000 (1,4% de población)
	U. privadas	79040 (19%)	
Población total del país		29407972	

En los años 90 del siglo pasado, el sistema universitario argentino se tornó más heterogéneo, en particular a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior, por la creación de nuevas universidades públicas y privadas (Marquina, 2011, p.67-68). Las nuevas universidades públicas, como la Universidad Nacional de General Sarmiento, buscaron encarnar modelos organizativos distintos de las universidades tradicionales y, en el caso de la zona de influencia de la capital del país, de la Universidad de Buenos Aires: se trata de instituciones mucho más pequeñas, más flexibles, con una organización moderna (en escuelas, departamentos o institutos), ligadas política y socialmente a las zonas en las que se ubican, y con una oferta curricular en muchos casos innovadora. En cuanto al ingreso, han puesto en práctica distintos proyectos centralizados de "ingreso restringido" (cf. Marquina, 2011, p.70 y ss.) que buscan subsanar las carencias en las trayectorias académicas heterogéneas de sus estudiantes ingresantes (cf. más adelante) y brindarles herramientas para su desempeño académico en el grado.

3.2 Ingreso a la universidad y alfabetización avanzada

En las últimas décadas ha sobrevenido en el mundo de la educación superior una verdadera revolución debido a "la interrupción de una masificación aguda, continua y sin precedentes de alcance internacional" (Ezcurra, 2011, p.23). Esta democratización del ingreso a la universidad para franjas de población antes excluidas presenta otro rasgo estructural que implica su contracara: altas tasas de deserción (Ezcurra, 2011, p.24; Marquina, 2011, p.64). Si bien las políticas universitarias que buscan jerarquizar el primer año y enfrentar la problemática de la deserción tienen ya una fuerte tradición en países anglosajones, en Latinoamérica el interés es reciente (Ezcurra, 2011, p.24-25). Esta problemática es particularmente urgente para los alumnos que son primera generación en educación superior ya que, según la CEPAL, menos del 6% de los hijos cuyos padres tienen hasta secundaria completa logran graduarse, frente al 71,6% de los hijos de padres con estudios superiores completos (Ezcurra, 2011, p.26). Los estudiantes de primera generación universitaria detentan un menor *capital cultural* –y una peor imagen sobre el propio capital. Según Ezcurra (2011, p.43-44 y 47), el capital cultural consiste en hábitos académicos críticos (hacer una ficha, utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, tomar apuntes, preparar un examen, usar la biblioteca y herramientas informáticas, leer cuadros estadísticos y gráficos, etc.), habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información, etc.) y habilidades metacognitivas (el automonitoreo del aprendizaje, la gestión del tiempo de estudio y la familiaridad con las prácticas de evaluación en educación superior), además de informaciones, conceptos y marcos conceptuales. A esto debe sumarse, como competencia clave, las prácticas de lectura y escritura avanzadas. Estos aspectos no suelen ser objeto de enseñanza, pero resultan fundamentales para poder estudiar y aprender en la universidad.

La tradición en alfabetización avanzada en educación superior en la Argentina es relativamente reciente. Si bien existen antecedentes desde hace al menos tres décadas, recién a partir del año 2000 se multiplicaron los cursos de lectoescritura en el grado y, sobre todo, en el pregrado universitarios (cf. Carlino, 2006, p.73; Fernández Fastuca, 2009, p.28). Resulta evidente la relación entre este fenómeno y la fundación de numerosas universidades nacionales y el ingreso masivo de sectores amplios de la sociedad, junto con el diagnóstico de déficits en las prácticas de escritura de los estudiantes ingresantes a los estudios superiores. Esto significó la puesta en práctica de dispositivos institucionalmente ambiciosos y la elaboración de programas y materiales diversos. Sin embargo, estas propuestas son en general aisladas de la inscripción curricular de las materias propiamente dichas de las carreras (Carlino, 2006, p.77), como demostraré más adelante.

Los cursos de pregrado constituyen mecanismos de admisión que buscan una alternativa tanto al examen de ingreso selectivo como al ingreso irrestricto y sus mecanismos implícitos de selectividad social a través del desgranamiento (cf. Gluz, 2011b, p.11-12). Apuntan a la enseñanza tanto de habilidades y competencias intelectuales como, en algunos casos, de ciertos contenidos básicos necesarios para afrontar los estudios superiores. Su existencia es una respuesta a la procedencia (social) y formación (académica) heterogénea de los estudiantes que buscan iniciarse en la educación superior. Su posicionamiento curricular resulta ambiguo y en permanente disputa: los estudiantes pertenecen a diferentes carreras, y los cursos que atraviesan

tienen diferentes grados de especificidad en función de esa pertenencia, pero al mismo tiempo tanto los estudiantes como los cursos responden a un espacio previo al grado y transversal a diferentes carreras y orientaciones.

En contraste, los cursos del grado, al menos aquellos considerados en este trabajo, tienen un grado menor de curricularización y una escala mucho menor. Abordan problemáticas más específicas tanto del tránsito a lo largo del grado como de la inserción del graduado en su campo profesional. Son, además, específicos de carreras o materias concretas. No responden a habilidades transversales y generales a la formación superior, sino a culturas disciplinares mucho más específicas en función de las carreras de interés. Al buscar establecer lazos entre ámbitos institucionales y disciplinares múltiples, su constitución y permanencia se ven seriamente dificultadas.

3.3 Características de la UBA y la UNGS

La Universidad de Buenos Aires (UBA) fue creada en 1821 (Buchbinder, 2005, p.45) y se encuentra ubicada en la capital del país, la cual cuenta con 2890151 habitantes (INDEC, 2011) en 202,04 mts² (CEDOM, s/d). Por su parte, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) fue creada en 1992 (Rosica y Sosa, 2011, p.89) y se ubica en el Partido de Malvinas Argentinas –321833 habitantes (INDEC, 2011) en 63,08 km² (Municipio de Malvinas Argentinas, s/d)– en el segundo cordón del conurbano bonaerense, a unos 40 km. de, por ejemplo, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Mientras que los estudiantes de la UNGS provienen mayormente de zonas próximas, los estudiantes de la UBA residen casi en igual medida en la Ciudad de Buenos Aires (52,5%) y en las distintas zonas del Conurbano Bonaerense (45,3%) (UBA, 2004, p.46), el cual suma 9916715 habitantes en total (INDEC, 2011). Es decir, la primera está más ligada a su zona próxima que la segunda.

La UBA posee Facultades (con Departamentos y cátedras docentes) que se distribuyen por toda la geografía de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que ofrecen principalmente carreras tradicionales; en cambio, la UNGS se organiza en Institutos alojados en un mismo campus universitario y que ofrecen carreras poco convencionales e innovadoras (e.g., ecología urbana), si bien en los últimos años existe una política de revisión del currículo que busca lograr un balance con carreras más tradicionales. En términos de producción científica absoluta, por ejemplo el *Scimago Institutions Rankings* (SIR, 2011a y 2011b) ubica a la UBA en el 6º lugar en Latinoamérica y en el 250º a nivel internacional, mientras que la UNGS aparece en el lugar 225º en Latinoamérica¹⁵. En términos relativos, la UBA tiene un índice de calidad científica promedio de 0,9 (es citada un 10% menos que la media mundial), mientras que en la UNGS es de 0,7 (es citada un 30% menos que la media mundial).

Ambas instituciones se diferencian claramente en cuanto a la cantidad de estudiantes (SPU, 2009, p.71): mientras que la Universidad de Buenos Aires tiene 294837 estudiantes (22,5% del total del sistema de universidades nacionales públicas), la Universidad Nacional de General Sarmiento tiene 4874 (0,4%); esto equivale a decir que la UNGS tiene el 1,65% de los estudiantes de la UBA. La UBA es, en el marco del sistema universitario nacional, una verdadera megauniversidad. Los estudiantes que

¹⁵ Estas posiciones son solo una orientación relativa, ya que se basan en el estudio cuantitativo de la producción científica absoluta en un período (2005-2009) y base de datos (Scopus) particulares.

ingresan a la UBA deben transitar obligatoriamente el Ciclo Básico Común (CBC), un período de formación de un año de duración previo al ingreso a las carreras propiamente dichas que incluye tanto asignaturas transversales como específicas de conjuntos de carreras¹⁶. Según el último censo publicado (UBA, 2004, p.41), el CBC cuenta con 78684 estudiantes, esto es, uno de cada cuatro estudiantes de la Universidad en ese año; constituye, por tanto, la unidad académica con mayor peso relativo, superando a todas las demás Facultades.

En cuanto a los estudiantes ingresantes que atraviesan los talleres de escritura y lectura, puede obtenerse un dato aproximado a partir de la suma de los estudiantes en el CBC de las carreras que incluyen el Taller de Semiología según los últimos datos disponibles (UBA, 2004): 16133 estudiantes¹⁷. En el caso de la UNGS, ingresan 786 nuevos alumnos por año (SPU, 2009, p.97) que deben cursar obligatoriamente el Taller de Lectoescritura en el marco del Curso de Aprestamiento Universitario, el cual incluye también un Taller de Matemática y un Taller de Ciencia a lo largo de un semestre. La masividad y heterogeneidad de los asistentes a los cursos del pregrado, como veremos, presenta un serio desafío (cf. Di Stefano, 2004, p.6).

Con respecto a los docentes universitarios, la UBA tiene 28746 cargos docentes, frente a 553 de la UNGS, es decir, la UNGS tiene un 1,9% del total de cargos de la UBA (SPU, 2009, p.72). La relación cargo docente/estudiante es algo mejor en la UNGS: 10,3 estudiantes por cada docente en la UBA, frente a 8,8 en la UNGS. Un dato extra acrecienta esta diferencia: el 44,8% de los cargos en la UNGS son exclusivos, mientras que en la UBA sólo lo son el 8,6% (i.e., el porcentaje restante desempeña funciones en otras instituciones y espacios). Este índice muestra que la UNGS favorece la presencia y pertenencia de sus docentes-investigadores a la institución, quizás debido a la búsqueda de su consolidación académica y territorial en sus primeras décadas de vida.

Con respecto al perfil socioeconómico de los estudiantes, el 48,9% de los estudiantes de la UBA tienen como fuente principal de ingresos a sus padres o familiares y el 41,3% no trabaja (un 19,5% desocupado y un 21,8% inactivo). Específicamente, en el CBC, el 54,7% no trabaja (un 31,2% desocupado y un 23,5% inactivo) (Gluz y Rosica, 2011, p.139; UBA, 2004, p.29-31). A su vez, sólo el 19,9% de los estudiantes de la UBA tienen madre sin instrucción o con primaria completa o incompleta (23,8% para el CBC; Gluz y Rosica, 2011, p.143); en contraste, el 44,2% tiene madre con terciario no universitario o nivel universitario completos o incompletos (38,6% para el

¹⁶ El CBC es un híbrido entre el pregrado y el grado, ya que presenta rasgos de pertenencia al grado y rasgos de pertenencia a una instancia previa e independiente. Los estudiantes deben completar seis materias para acceder a las carreras; estas materias dependen de la carrera en la que estén inscriptos, pero solo dos se acotan a ella; del resto, dos son transversales a todas las carreras y dos pertenecen al área de la carrera. El CBC se dicta en múltiples sedes y Facultades de la universidad, y no exclusivamente en la Facultad en la que se desarrollará la carrera elegida por el estudiante. Cuando los estudiantes se gradúan, analítico de su carrera no incluye el tramo CBC. A su vez, el plantel docente no pertenece a los Departamentos ni Facultades de las carreras específicas. Según la declaración institucional, el CBC tiene una orientación introductoria y multidisciplinaria: "de esta forma, el estudiante se podrá comprometer realmente con una carrera específica después de un año de vida universitaria, habiendo tenido numerosas oportunidades de conocer el campo de estudio y aplicación de las distintas especialidades" (CBC, s/d b).

¹⁷ Diseño de Imagen y Sonido (1584), Ciencias de la Comunicación Social (3094), Traductorado Público (665), Artes (609), Filosofía (609), Historia (918), Letras (827), Ciencias Antropológicas (526), Bibliotecología y Ciencia de la Información (68), Geografía (116), Licenciatura en Enfermería (83) y Psicología (7034).

CBC), y el 17,2% tiene madre con estudios universitarios completos (13,6% para el CBC).

En cuanto a la UNGS, muchos de sus estudiantes provienen de esferas sociales desfavorecidas y son primera generación de universitarios en su núcleo familiar (Gentile y Merlinsky, 2003). Los últimos datos disponibles muestran que el 60,7% del alumnado ingresante tiene un nivel socioeconómico bajo, el 59% posee menos de 50 libros en su casa (Gluz y Rosica, 2011, p.137 y 154), el 81,2% es primera generación en educación superior (Ezcurra, 2011, p.49), y del porcentaje restante sólo el 2% tiene madre con título universitario (Gluz y Rosica, 2011, p.142). Este perfil de ingresante muestra poca familiaridad con las prácticas discursivas científicas y, en consecuencia, una importante factibilidad de fracaso (Moyano, 2007). A su vez, el 53,7% trabaja y el 46,2% no lo hace (33,3% desocupado y 12,9% inactivo) (Gluz y Rosica, 2011, p.139). Los índices de aprobación suben y los de desgranamiento bajan cuando los estudiantes se alejan de la práctica laboral durante el grado (Gluz y Rosica, 2011, p.156). Las cifras generales de deserción son consideradas altas: el 43% abandona el Curso de Aprestamiento Universitario, junto con una reprobación considerable del 21% (Ezcurra, 2011, p.49).

En suma, la UBA es una megauniversidad con casi doscientos años de historia, de gran tamaño, con la mitad de los estudiantes con padres que han transitado los estudios superiores y ayudan económicamente a sus hijos, con carreras tradicionales, metropolitana aunque ligada a entornos más alejados, y con una importante producción científica absoluta, aunque algo menos en términos de índice de cita. Por su parte, la UNGS es una institución joven, pequeña, con estudiantes de espacios socioeconómicos desfavorecidos y primera generación de universitarios, que ofrece carreras poco convencionales, con fuertes lazos con su zona de influencia, y con una producción científica absoluta acotada por su tamaño y un índice de cita menor al de la UBA. Estos datos contrastivos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Rasgos de la UBA y la UNGS.

		UNGS	UBA
Creación		1992	1821
Ubicación		Malvinas Argentinas,	Ciudad de Buenos Aires
Zona de influencia		segundo cordón de Conurbano Bonaerense (321833 h.)	Ciudad de Buenos Aires (2890151 h.) y Conurbano Bonaerense (9916715 h.)
Población	Ingresantes a curso escritura	786	16133
	Total ingresantes		78684
	Total estudiantes	4874 (0,4% del total)	294837 (22,5% del total)
	Docentes	553 (44,8% exclusivos)	28746 (8,8% exclusivos)
Organización		Institutos y Carreras en un mismo campus	Facultades aisladas con Departamentos y Cátedras
Currículo		Foco en carreras innovadoras	Foco en carreras tradicionales
Producción científica	Absoluta	225º en Latinoamérica	6º en Latinoamérica
	Relativa	Índice calidad: 0,7	Índice calidad: 0,9

Estudiantes ingresantes	Trabajo	46,2% no trabaja	54,7% no trabaja
	Formación padres	2% universitaria	madre 13,6% madre universitaria

4 Ejes de análisis

4.1 Inscripción curricular

El Taller de Semiología es parte de la asignatura Semiología del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires. Específicamente, se destina un tercio del total de 6 horas semanales y 96 totales de la asignatura (cf. Arnoux, 2010): 2 horas semanales a lo largo de 16 semanas para sumar un total de 32 horas. Deben asistir al Taller estudiantes de distintas carreras ligadas a humanidades y ciencias sociales, es decir, carreras con un grado relativamente alto de compatibilidad. En concreto, es obligatoria para once carreras: Diseño de Imagen y Sonido, Ciencias de la Comunicación Social, Traductorado Público, Artes, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Psicología, Musicoterapia, Letras, Antropología, Geografía, Historia; y optativa para otras dos: Filosofía y Licenciatura en Enfermería (cf. CBC, s/d a). Esta inscripción curricular no se basa en las actividades del Taller sino en la supuesta relevancia de los temas teóricos (e.g., deben asistir alumnos de la carrera de Comunicación, pero no de Ciencias de la Educación). La asignatura Semiología inició su dictado en 1985, pero el Taller comenzó como experiencia piloto en 1990 y logró su inscripción curricular plena dentro de Semiología recién en 2001 (cf. Pereira, 2006). Tanto la aparición tardía del Taller dentro de la asignatura Semiología como su obligatoriedad curricular en función de los contenidos teóricos del programa y su menor carga horaria relativa muestran la relación estrecha entre las prácticas de lectura y escritura que se ejercitan y el estudio teórico de contenidos más amplios ligados a la comunicación y la lingüística. Desde otro punto de vista, estos datos muestran que el Taller ocupa un lugar secundario con respecto a la asignatura propiamente dicha.

Las clases poseen en general cantidades superiores a los 30 alumnos, aunque esto depende de la sede y horario de dictado (cf. Di Stefano, 2004, p.6). Los estudiantes inscriptos son muy numerosos y se reparten en cuatro cátedras con equipos docentes y programas distintos, además de numerosos materiales de amplia difusión (e.g., Nogueira, 2003). Los docentes a cargo son Licenciados y Profesores en Letras (i.e., filólogos) con distintos grados de trayectoria académica. En este trabajo se releva la cátedra a cargo de Elvira Arnoux, la de más larga trayectoria en el pregrado y, en términos más amplios, la que ha influido históricamente en la investigación sobre la problemática (cf. Pereira, 2006) y en el desarrollo de los programas de lectura y escritura en la UNGS (cf., e.g., materiales didácticos previos como Pereira, 2007 [2005]) y en otros centros de educación superior.

El Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad es un emprendimiento piloto destinado a alumnos de carreras de humanidades (en particular, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras) que forma parte del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas del Ministerio de

Educación de la Nación (2010-2012). Tiene una carga horaria total de 32 horas (16 presenciales y 16 a distancia) y es dictado por un equipo de dos docentes lingüistas y tres tutores graduados de la carrera a la que pertenecen los alumnos inscriptos en cada curso (sumando un total de ocho docentes y doce tutores). El dictado de clases se integra a un proyecto más amplio que incluye la investigación de las prácticas de lectura y escritura de dicha Facultad (e.g., Moris y Navarro, 2012; Natale, 2012a). En 2012 se pusieron en marcha dos experiencias diferenciadas: por un lado, un curso con estudiantes pertenecientes a la misma carrera en el que se privilegió la construcción de consensos sobre prácticas lectoras y escritas; por el otro, un curso con estudiantes pertenecientes a tres carreras distintas en el que se privilegió la exploración de contrastes interdisciplinarios. Dado que la participación es voluntaria a partir del reconocimiento de la necesidad o utilidad del Taller por parte de estudiantes espontáneos y que no tiene impacto curricular formalizado en su trayecto de grado, la inscripción ha sido relativamente baja en relación con el total de estudiantes de la Facultad. En suma, se trata de la propuesta menos formalizada curricularmente de todas las relevadas aquí.

Resulta interesante destacar que el Taller incluye la formación previa de los tutores participantes en un curso de entrenamiento en didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. De esta manera, el Taller de Géneros Académicos busca colaborar simultáneamente con la formación de docentes de lectoescritura académica y de escritores universitarios del grado, a la vez que hace aportes a la investigación de las prácticas de lectoescritura en la universidad.

El Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) del pregrado de la Universidad Nacional de General Sarmiento está destinado a los alumnos inscriptos a todas las carreras de la universidad. En este sentido, es la propuesta con un grado más alto de heterogeneidad disciplinar en la composición de clase. Tiene una carga horaria muy elevada (unas 90 horas a lo largo de un semestre) y asisten unos 30 alumnos o más por comisión. Existe una sola coordinación con un programa único y materiales elaborados por todo el cuerpo docente (cf. López Casanova, 2011 [2009]), el cual es numeroso. Cada comisión está a cargo de un Licenciado o Profesor en Letras. Se inició en 1995, junto con la fundación de la universidad, tal como sucedió en muchas universidades similares (cf. Fernández Fastuca, 2009, p.29). En principio era general y propedéutico, ya que buscaba otorgar aptitudes académicas indispensables para atravesar el grado, pero gradualmente entró en consideración la perspectiva remedial sobre supuestas falencias arrastradas desde el nivel educativo medio (cf. Rosica y Sosa, 2011, p.88-91).

Una de las mayores dificultades del Taller de Lectoescritura CAU es su escaso diálogo con los tramos posteriores de la trayectoria potencial de grado de los estudiantes. La heterogeneidad de los destinatarios y la homogeneidad docente atentan contra la ejercitación de prácticas de lectura y escritura específicas; además, a este aislamiento académico se le suma el aislamiento espacial (cursos propios) y temporal (cursos previos al ingreso a las carreras) del Taller con respecto a las prácticas académicas de los estudiantes en sus respectivas carreras. Esta problemática es propia, en mayor o menos medida, de todos los cursos generales de lectura y escritura de pregrado. Cabe agregar, sin embargo, que muchos de los aspectos trabajados en este

tipo de cursos (cf. más adelante) son transversales a las prácticas letradas de las carreras y, en este sentido, cumplen una importante función.

El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC; cf. Moyano y Natale, en prensa) fue aprobado en 2005 para su implementación en el ciclo avanzado (i.e., Segundo Ciclo Universitario) de todas las carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento, si bien se acota a un número variable de materias por semestre debido a la cantidad de docentes con los que cuenta (alrededor de 7 con dedicación exclusiva). Plantea un trabajo articulado con las materias, es decir, sigue un enfoque "a través del currículo" y no se circunscribe a un espacio aislado de trabajo sobre las prácticas de lectura y escritura. Por este motivo, el docente lingüista (denominado "docente socio") negocia con el docente experto de las materias específicas qué géneros discursivos académicos o profesionales resultan relevantes para trabajar en clase y lleva a cabo un conjunto acordado de participaciones (alrededor de cuatro) por semestre. A lo largo de este proceso, el docente lingüista aprende sobre las prácticas de lectoescritura disciplinares mientras que el docente especialista aprende cómo deconstruir y evaluar la performance de lectoescritura de sus estudiantes. De esta manera, los objetivos del PRODEAC no apuntan solo a la formación de los estudiantes sino también a brindar herramientas al docente para la reflexión sobre el rol de la lectura y la escritura en sus prácticas didáctico-pedagógicas. A su vez, el PRODEAC presupone una actividad permanente y multidisciplinaria de investigación, producción científica y elaboración de materiales didácticos sobre géneros académicos y profesionales complejos y, por lo general, poco estudiados (cf., e.g., Natale, 2012b). El número de estudiantes que anualmente participan en PRODEAC es difícil de precisar, pero en 2011 se incluyeron 32 asignaturas (18 asignaturas del Instituto de Industria, 10 del Instituto del Conurbano y 4 del Instituto del Desarrollo Humano; cf. PRODEAC, s/d). Prácticamente todo estudiante que se gradúa en la UNGS ha participado en una o más intervenciones PRODEAC. La composición de la clase es fuertemente homogénea en comparación con las demás propuestas: los estudiantes comparten carrera y materia.

Una de los mayores desafíos que enfrenta el PRODEAC es que su propuesta innovadora y multidisciplinaria resulta difícil de institucionalizar plenamente. Su modelo de trabajo colaborativo entre docentes de culturas disciplinares diferentes requiere un importante tiempo de investigación, negociación y planificación docente transversal que es difícil de reconocer y evaluar por medio de los criterios institucionales usuales. Por su parte, la curricularización de las clases PRODEAC es sumamente compleja, ya que el programa no figura en el programa de estudios de las materias en las que participa. En conclusión, las dificultades para institucionalizar el PRODEAC se fundamentan en que pone en crisis la concepción de materias y carreras aisladas común en la organización de los centros de educación superior. Los buenos resultados en la formación de docentes y estudiantes, y en la producción colaborativa de conocimiento sobre las prácticas letradas en las disciplinas, motorizan su funcionamiento actual.

Un aspecto que debe ser mencionado es que los cuatro programas mencionados comparten docentes. La proximidad geográfica y la compatibilidad académica favorecen este intercambio, además de un sistema académico local en el que los docentes-investigadores ocupan posiciones con dedicaciones parciales que los obligan a desempeñarse simultáneamente en más de una universidad. De esta manera, no es raro que un mismo docente se desempeñe en dos o más de los programas. En consecuencia,

es muy probable que muchos de los rasgos comunes a los programas se expliquen a partir de esta transmisión por parte de los agentes a cargo de los cursos, si bien los objetivos y la inserción curricular de los programas son, como se explica más arriba, muy diferentes.

La siguiente tabla contrasta los rasgos relevados:

Tabla 4. Inscripción curricular de programas de lectura y escritura universitarias

		UNGS		UBA	
		Lectoescritura	PRODEAC	Semiología	Géneros
Estudiantes	Perfil	pregrado	avanzados	pregrado	ingresantes y grado
	Cantidad	786	32 materias	16133 (varias cátedras)	110
	Compatibilidad	Carreras diversas	Misma carrera y materia	Carreras compatibles	Misma carrera
Docentes		filólogo a cargo	lingüista y docente materia	filólogo a cargo	lingüista y tutor de carrera
Carga horaria		90 horas	8 horas	32 horas	32 horas
Obligatoriedad		obligatorio para todo ingresante	rotativo por materias	por relevancia de contenidos	voluntario; experiencia piloto
Fecha		desde 1995	desde 2005	desde 1990/2001	2009-12

4.2 Enfoque teórico

Los cuatro casos muestran una fuerte influencia de los estudios del discurso en sentido amplio, en particular de la tradición francesa (sobre todo, teoría de la enunciación) y anglosajona (sobre todo, lingüística aplicada y lingüística sistémico-funcional), si bien no de ambas tradiciones simultáneamente. Un autor, recuperado por ambas tradiciones en las últimas décadas del siglo pasado, es referencia teórica obligatoria de todos los cursos: Bajtín (e.g., 2005 [1982, 1979]). Sin embargo, varía el grado en que estas influencias impactan en una síntesis teórica ecléctica orientada a brindar un metalenguaje operativo para la clase o en una aproximación más explícita y en profundidad a las teorías de base. Además, se priorizan o bien tradiciones ligadas a la investigación teórica del discurso, o bien tradiciones ligadas a la investigación y la didáctica de la lectura y la escritura.

Esta base teórica heterogénea posee como característica común una aproximación a las prácticas de lectura y escritura de fuerte apoyo en aspectos textuales y discursivos. En términos generales, en los cursos se sigue un enfoque comunicativo y contextualizado de la lengua que entiende los textos como objetos dinámicos, multidimensionales e inscriptos en prácticas sociohistóricas específicas, y la enseñanza-

aprendizaje de prácticas de lectoescritura académica y profesional como medio central de ingreso a una cultura escrita particular por parte de los estudiantes. Se parte del supuesto de que las competencias de lectura y escritura ponen en juego, simultáneamente, saberes culturales a los que el texto hace referencia y saberes discursivo-cognitivos sobre la clase de texto con el cual se ejercitan y otros aspectos lingüísticos relevantes. En este marco, las propuestas del grado proponen explícitamente que las prácticas letradas y los marcos culturales y epistemológicos en que circulan son inseparables; por este motivo, priorizan programas de lectura y escritura con una fuerte especificidad disciplinar y discursiva.

El Taller de Semiología muestra una clara preferencia por autores franceses o de influencia en el ámbito francés. Algunos de los autores citados en los materiales didácticos son Adam (1991), Bourdieu (1993), Cavallo y Chartier (2001 [1997]), Charaudeau y Maingueneau (2002), Ducrot (1994), Kerbrat Orecchioni (1980), Genette (1987), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), Reboul (1991) y Robrieux (1993). Se trata de autores ligados a los estudios del discurso (e.g., secuencias textuales), la enunciación y la polifonía en la lengua, el paratexto, la retórica, la historia social de la lectoescritura, la sociología de la ciencia e incluso la psicología cognitiva (cf. Di Stefano, 2004, p.2). Todas estas nociones teóricas son explícitamente tratadas en los materiales didácticos del curso, si bien no se exploran demasiado los textos fuente en el Taller. Incluso se bridan relevos históricos bastante exhaustivos para abordar prácticas lectoras y escritas contemporáneas, buscando explicar mejor su configuración contemporánea (cf. Di Stefano, 2004, p.4). Los temas y marcos teóricos organizan y atraviesan todos los materiales didácticos de forma explícita, con un enfoque teórico-práctico en el que el estudiante debe analizarlos en corpus dados y utilizarlos en sus propias producciones escritas de forma reflexiva. De esta manera, se busca que el estudiante "reflexiones y se entrene" (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.135) en tanto dos aspectos complementarios del proceso de desarrollo de sus competencias de escritura y lectura universitarias. La complejidad de este entramado teórico se justifica y articula, sin duda, con el espacio eminentemente teórico de la materia, que dobla al Taller en carga horaria y en ponderación de la calificación.

El Taller de Géneros Académicos presenta un caso intermedio entre el Taller de Semiología y el PRODEAC en cuanto al abordaje explícito de tradiciones, autores y conceptos. Se utilizan fragmentos de investigaciones que abren la discusión sobre temas puntuales para colaborar con la apropiación crítica y exitosa de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Las tradiciones teóricas recuperadas son fuertemente eclécticas, pero de tradición especialmente anglosajona e iberoamericana: la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1982 [1978]; Martin y Rose, 2007 [2003]); los estudios del discurso y la pragmática (García Negroni, 2008); el movimiento Writing Across the Curriculum y lenguas para fines específicos (Bazerman et al, 2005; Carlino, 2003; Swales, 1990); y la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera y la didáctica de la lectura y la escritura en español (Vázquez, 2007). Un rasgo propio de este recorte teórico es que se priorizan investigaciones ligadas a la enseñanza-aprendizaje de prácticas letradas, ya sea como L1 o L2, en lugar de reflexiones más fuertemente teóricas (Taller de Semiología) o ejercitaciones sin base teórica explícita (Taller de Lectoescritura CAU).

El Taller de Lectoescritura CAU prácticamente no presenta referencias a autores concretos, más allá de Bajtín. Las nociones teóricas explicitadas son mínimas (e.g., géneros discursivos y tipos textuales), a diferencia de la otra propuesta de pregado explorada (Taller de Semiología). La bibliografía incluida se acota a materiales didácticos elaborados previamente por la misma institución. Esta ausencia de marcos teóricos reconocibles puede deberse a una decisión didáctica: no enfatizar la adquisición de nociones teóricas sino la ejercitación práctica de la lectura y la escritura, tanto por el carácter heterogéneo en los intereses y preparación previa de los estudiantes como por una concepción de la alfabetización avanzada que prescinde de precisiones generales teóricas e históricas con respecto a las prácticas ejercitadas. Pero esa ausencia también puede deberse al carácter heterogéneo, y organizado en buena medida horizontalmente, del plantel docente que dicta los cursos y elaboró los materiales. Algunos entrevistados señalan que el borramiento de los aspectos teóricos fue una decisión explícita de la coordinación del Taller del último lustro.

El PRODEAC se nutre básicamente de dos grandes vertientes teóricas anglosajonas (cf. Moyano y Natale, en prensa). Por un lado, de la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1982 [1978]), corriente ligada a preocupaciones de lingüística educativa y enseñanza de segundas lenguas. En particular, se siguen los desarrollos recientes de la escuela de Sydney (Martin y Rose, 2007 [2003]), interesada por el estudio y la enseñanza-aprendizaje del discurso especializado y los géneros escolares y académicos en un marco sociológico bernsteiniano. Por otro lado, el PRODEAC se nutre de los estudios en alfabetización avanzada y lingüística aplicada norteamericanos, en especial el movimiento Writing Across the Curriculum (Bazerman et al, 2005). Este movimiento considera, a grandes rasgos, que las tareas de escritura están inscriptas profundamente en las configuraciones sociales específicas de distintas actividades y, por tanto, sostiene que las problemáticas sobre escritura deben abordarse dentro de las propias materias y disciplinas. Como puede apreciarse, son influencias teóricas comunes también en el otro programa del grado relevado, si bien en el PRODEAC, aunque subyacen a la práctica docente, no son abordadas explícitamente en los materiales ni en las clases.

4.3 Metodología áulica

La metodología de trabajo en el aula es el taller. Esta metodología implica un seguimiento de la producción y reelaboración escrita estudiantil, un énfasis en la participación del estudiante de forma individual y grupal, y un andamiaje en la adquisición y producción autónoma de prácticas de lectura y escritura académicas relevantes. En términos generales, la dinámica de taller no se articula a partir de la exposición de un docente frente a los estudiantes, como sucede con otro tipo de asignaturas, sino a partir de la dinámica interactiva entre estudiantes y docente (cf. Klein, 2007, p.13). El rol del docente en el taller incluye breves presentaciones para introducir nociones básicas y para andamiar la construcción de sentidos, la orientación del trabajo de los estudiantes a partir de las consignas, la promoción de la interacción en clase y la sistematización de las conclusiones que surjan a partir de actividades de puesta en común y revisión (cf. Resnik y Valente, 2007, p.86). Las actividades abarcan instancias de trabajo de lectura, discusión y escritura individual, en grupos pequeños, y de puesta en común con la totalidad de la clase. La diferente curricularización de cada

propuesta en términos de horas de trabajo y cantidad de docentes a cargo, además de las diferentes concepciones sobre lectura y escritura subyacentes, producen variaciones en la implementación de esta metodología.

En términos generales, en el aula taller se busca que los alumnos desarrollen simultáneamente competencias para la recepción (i.e., lectura) y producción (i.e., escritura) de textos científico-académicos y profesionales, en sentido amplio, a partir de la práctica misma. El lugar otorgado a la reflexión teórica es un eje de análisis contrastivo interesante para comparar las propuestas. Como se señaló antes, el Taller de Semiología muestra un tratamiento mucho más explícito de problemas teóricos e históricos, que enmarcan las prácticas escritas y lectoras. En un sentido similar, el Taller de Géneros Académicos incluye fragmentos de autores fuente sobre las mismas problemáticas, si bien abre espacios de discusión de los temas a los estudiantes según su especificidad y perspectiva disciplinar. Por su parte, el Taller de Lectoescritura CAU y PRODEAC asumen un rol mucho más implícito para el tratamiento de este tipo de cuestiones. Este continuo en relación con el grado de inclusión del tratamiento explícito de problemáticas ligadas a la lectoescritura guarda una relación clara con la compatibilidad curricular de las carreras de los estudiantes que asisten a los cursos. En efecto, los estudiantes del Taller de Semiología y del Taller de Géneros Académicos pertenecen a carreras en las que resulta relevante la reflexión sobre la comunicación y el lenguaje, mientras que esto no es así necesariamente para los estudiantes del Taller de Lectoescritura CAU y PRODEAC.

Un aspecto a considerar en el análisis contrastivo de los programas de lectura y escritura abordados es en qué medida se orientan a la compensación y nivelación de supuestos déficits de instancias educativas previas, en particular de la educación media. Los cursos del grado enfatizan con claridad la enseñanza de prácticas discursivas nuevas y complejas que los estudiantes no tienen por qué conocer previamente, es decir, que no constituyen supuestos déficits de formación. Estas prácticas se encuentran ligadas explícitamente a la formación de grado (géneros académicos y profesionales incluidos en las consignas y contenidos curriculares de las materias del grado). Este nivel de especificidad de las prácticas y géneros discursivos abordados se relaciona directamente con el grado de avance de los estudiantes en sus respectivas carreras.

Por el contrario, los cursos del pregrado se ubican en un punto intermedio que presenta cierta complejidad. Tanto si focalizan la nivelación de baches de formación previos o si enfatizan la enseñanza-aprendizaje de prácticas letradas nuevas, deben operar sobre realidades no contemporáneas a los estudiantes. La utilización de temáticas, corpus y textos actuales, relevantes y movilizadores es una estrategia para suplir esta dificultad. Si se contrastan ambas propuestas, el Taller de Semiología muestra un grado mayor de énfasis en el ingreso a prácticas discursivas nuevas ligadas a lo universitario (cf. más adelante). El Taller de Lectoescritura CAU, en cambio, muestra una mayor ambigüedad al respecto, aunque el énfasis en los niveles intraclausales, las ejercitaciones de producción excesivamente pautadas y la poca presencia de géneros discursivos académicos (cf. más adelante) son indicios de un interés por la compensación de déficits previos.

En los cursos del grado, la metodología se diferencia por su carácter en buena medida colaborativo y negociado con otros actores de la esfera académica, mientras que en los cursos del pregrado esto no es así. En el caso del PRODEAC, el docente lingüista

se articula con el docente experto en la disciplina a cargo de la materia y entre ambos discuten y acuerdan las fechas de intervención, las problemáticas de lectura y escritura a abordar, la bibliografía y los escritos estudiantiles a incluir, etc. La especificidad de esta articulación depende en buena medida de las variables culturales y disciplinares del docente, de la materia y de la carrera. Por su parte, en el Taller de Géneros Académicos el docente lingüista investiga las prácticas específicas de la carrera de la que se trate, recolecta textos estudiantiles y consignas, entrevista a estudiantes, docentes y funcionarios de las carreras, comparte la tarea docente con alumnos avanzados que ayudan como tutores, utiliza materiales propios de la disciplina, y explora con los estudiantes las dificultades y requerimientos específicos que estos enfrentan. En ambos casos, hay una preocupación explícita por incluir en los contenidos de la materia las necesidades de lectura y escritura de los estudiantes en el mismo momento en el que cursan el programa respectivo.

Además, como se explicó antes, los cursos del grado no sólo apuntan a la formación de estudiantes, sino que buscan, simultáneamente, la formación de docentes de lectura y escritura avanzadas. En efecto, en PRODEAC se busca brindar herramientas a los docentes participantes para que puedan incorporar explícitamente la ejercitación y evaluación de las prácticas de lectura y escritura con sus estudiantes de forma autónoma. En el caso del Taller de Géneros, se busca formar a tutores -estudiantes avanzados o graduados recientes de carreras diversas- para que puedan intervenir en las prácticas letradas de estudiantes del grado de sus carreras. Por otro lado, en ese proceso de formación, los docentes en escritura y lectura se forman con respecto a los géneros y discursos disciplinares utilizados por los estudiantes, tutores y docentes expertos participantes. De alguna manera, hay un proceso de aprendizaje transversal y multidireccional en el que participan todos los actores participantes aportando y negociando sus saberes específicos.

Un rasgo común que diferencia a los cursos es la cantidad de alumnos en el aula. En los cursos del pregrado participan más de 30 alumnos por clase, una cifra quizás demasiado elevada para una metodología de taller participativo y donde se busca el monitoreo de las prácticas de comprensión y producción de cada estudiante. En los cursos del grado, en cambio, la cantidad de alumnos es mucho menor.

Por último, en todos los cursos es muy elevado el número y rotación de docentes (cf. Di Stefano, 2004, p.6), posiblemente por la baja curricularización de las propuestas y, en un sentido más amplio, por el carácter relativamente reciente de la alfabetización académica como campo de docencia e investigación. La rotación de docentes es crítica para las propuestas de grado, que requieren una formación especializada y duradera en el tiempo en las prácticas letradas específicas de distintas disciplinas y en las estrategias para investigarlas y enseñarlas.

4.4 Niveles lingüísticos

En términos generales, los programas relevados favorecen una organización del programa de estudios a partir de géneros discursivos (e.g., el parcial, el informe de lectura, la monografía), secuencias o tipos textuales (e.g., la descripción, la explicación y la argumentación), estrategias u operaciones de escritura (e.g., resumir, reformular, ejemplificar) y de lectura (e.g., reconocer la polifonía textual, deconstruir géneros), y

cuestiones intraclausales y de normativa (e.g., tipos de palabra, puntuación, subordinación), si bien cada programa favorece algunos de estos niveles u aspectos lingüísticos.

En el caso del Taller de Semiología, los temas de lectura parecen seguir una secuencia que va desde lo más general (construcción del enunciador, representaciones de escritura) pasando por aspectos de un nivel medio de generalidad (paratexto, géneros discursivos) hasta un nivel más bajo de generalidad (secuencias textuales). Por otro lado, es evidente una priorización del análisis y exploración de las secuencias textuales frente a los géneros discursivos, que permanecen mucho más implícitos y poco explorados, si bien se utilizan numerosos géneros en los corpus de lectura. En este sentido, se pierde de vista una organización centrada en la especificidad de los tipos estables de textos de los espacios de formación académica. Además, se discuten en profundidad las condiciones sociohistóricas de lectura y escritura en diferentes ámbitos sociales (cf. Di Stefano, 2004, p.4). En comparación con las demás propuestas, se brinda un espacio relativamente importante a cuestiones de normativa (e.g., normas de cita, puntuación y ortografía). Por último, el análisis de los materiales muestra que las actividades de escritura son relativamente reducidas frente a las de lectura.

El Taller de Lectoescritura CAU incluye trabajo con cláusulas, secuencias textuales y géneros discursivos (de formación universitaria), pero los secuencia: en la primera parte del curso hay un intenso trabajo con cláusulas y secuencias textuales, mientras que en la segunda parte se focaliza en ciertos géneros discursivos de formación académica como la respuesta de parcial, el resumen, el informe de lectura y la monografía. Las ejercitaciones de nivel intraclausal diferencia al Taller de Lectoescritura CAU de los demás programas: transformación de tipos de palabra, reformulación de complejos clausales, utilización de subordinantes y organizadores del discurso, análisis de vocabulario evaluativo, etc. La especificidad sociohistórica de las prácticas de lectura y escritura se reduce al reconocimiento de elementos paratextuales y al posicionamiento ideológico y teórico de los autores. Es decir, es una reconstrucción del contexto casi exclusivamente a partir de elementos presentes en el texto. Es posible que esta minimización de aspectos genéricos, discursivos y contextuales responda a la orientación en buena medida remedial del Taller mencionada antes, junto con la dificultad de trabajar en un marco de aislamiento de las carreras y con grupos heterogéneos de estudiantes en cuanto a sus intereses y trayectorias futuras. Sin embargo, no parece ser una estrategia adecuada para dotar de sentido a la actividad docente llevada a cabo dentro del Taller.

Tanto el Taller de Géneros Académicos como el PRODEAC organizan su perspectiva sobre las prácticas de lectura y escritura a partir de la noción de género discursivo. Sin embargo, al asumir una perspectiva sistémico-funcional, los diferentes estratos lingüísticos pueden relacionarse sistemáticamente. De esta manera, las etapas o partes de un género discursivo pueden ponerse en relación con la configuración contextual situacional (campo, tenor y modo), los sistemas semánticos que colaboran con la coherencia textual, el posicionamiento social del escritor o su visión del mundo, y con las diferentes manifestaciones léxicas y gramaticales en la superficie textual.

Sin embargo, ambas propuestas se diferencian con respecto al nivel de especificidad y complejidad de los géneros incluidos en el aula, en función del grado de avance y la especificidad disciplinar de los estudiantes. En el caso del PRODEAC, se trata

de estudiantes avanzados próximos a recibirse de carreras muy diversas. Por este motivo, se incluyen numerosos géneros específicos de cada carrera junto con otro más propios de la formación de grado en general: la reseña académica, el ensayo académico, el estado de la cuestión, el análisis de caso, la evaluación de producto, el manual de procedimiento, el proyecto de intervención, o el informe final de práctica profesional supervisada (cf. Natale, 2012b; en prensa). El Taller de Géneros, en cambio, se articula a partir de géneros académicos de formación transversales a la mayoría de las carreras de humanidades, si bien explora en cada uno de los cursos (específicos de cada carrera) su especificidad disciplinar: parcial presencial, parcial domiciliario y monografía.

4.5 Materiales y corpus

Con respecto a los textos leídos, todos los cursos incluyen modelos de géneros y secuencias textuales, mientras que es más variable la presencia de textos escritos por estudiantes de años previos y las temáticas favorecidas. Los cursos del pregrado, de asistencia masiva para un mismo programa de estudios, han históricamente elaborado un número importante de materiales. Las publicaciones más recientes para las propuestas del pregrado son Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) para el Taller de Semiología y López Casanova (2011 [2009]) para el Taller de Lectoescritura CAU. Los cursos de grado, en cambio, son experiencias piloto relativamente recientes que presentan menos material elaborado. Para el caso del PRODEAC, acaba de publicarse el primer volumen con materiales didácticos escritos en colaboración (Natale, 2012b), si bien existen numerosas investigaciones y descripciones institucionales y teórico-metodológicas del programa (e.g., Moyano, 2010). En cambio, el Taller de Géneros Académicos, más reciente en su implementación, sólo cuenta con materiales didácticos inéditos que se facilitan a los estudiantes y algunas investigaciones preliminares (Moris y Navarro, 2012; Natale, 2012a).

Con respecto a los textos utilizados y los temas que abordan, hay una clara diferenciación entre los cursos del pregrado y del grado. En términos generales, lo que caracteriza a las propuestas del pregrado es la relativa carencia de una especificidad disciplinar, tanto en relación con los contenidos como, en particular, con respecto a las prácticas escritas y lectoras exploradas. Esto resulta en buena medida inevitable en cursos en los que el estudiante destinatario puede pertenecer a carreras diversas. De hecho, muchas veces se favorecen temáticas ligadas a la especialidad de los docentes (lingüística, estudios literarios, en cierta medida temáticas humanísticas), tendencia esperable por la homogeneidad en su formación disciplinar.

En el caso del Taller de Lectoescritura, se proponen tres ejes temáticos y corpus asociados, que deben explorarse simultáneamente, si bien puede profundizarse en alguno de ellos a elección: sistemas económicos, evolucionismo y literatura fantástica. De esta manera, se busca garantizar una inmersión en temáticas diversas y proporcionar "información para comprender algunos problemas clave de las ciencias naturales, sociales y humanas" (López Casanova, 2011 [2009], p.9). Sin embargo, no hay una preocupación explícita por la especificidad discursiva de cada temática, más allá de los conceptos y términos técnicos particulares que se utilizan, y el interés radica simplemente en facilitar "información" a los estudiantes que establece lazos con

trayectorias futuras y brindar un eje que cohesione el corpus textual. Además, los alumnos se exponen a los temas diversos sin importar la carrera a la que aspiran ni los conocimientos previos con los que cuentan. Los textos seleccionados están vinculados a lecturas efectivas del grado, pero, sin embargo, suelen estar adaptados y recortados: entradas de enciclopedias, manuales universitarios, capítulos de libros sobre crítica literaria. Se exploran tipos textuales (explicativo, argumentativo) y algunos géneros discursivos del grado (informe de lectura, monografía). Resulta interesante destacar que la presentación de temas teóricos, la referencia a autores y marcos teóricos y las herramientas explícitas de análisis lingüístico están sumamente acotadas. En general, los capítulos se organizan en tres partes, según el eje temático: cada parte incluye ejercicios de comprensión (i.e., lectura), producción (i.e., escritura) y sistematización. Se incluyen algunos textos de estudiantes, aunque de forma muy reducida y en tanto modelos correctos.

El Taller de Semiología incluye temáticas y géneros ligados a las humanidades y a las ciencias sociales. En las tareas de lectura, aparecen géneros muy diversos como entradas de enciclopedias, manuales y diccionarios, prólogos a biografías, fragmentos de ficción histórica, cartas, ensayos, fragmentos de libros y artículos, reseñas académicas y cinematográficas, respuesta de parcial, notas periodísticas de opinión, cuentos y novelas, discurso político, etc. Estos textos seleccionados están vinculados, en mayor o menor medida, a la esfera académica, en particular a la sociología y la historia, si bien son fragmentos más bien breves, y en algunos casos de divulgación, aunque sin adaptar. En las tareas de escritura, se solicitan específicamente géneros de formación del grado universitario, como el apunte, el resumen, la respuesta de parcial y la monografía, pero con escasa reflexión sobre su caracterización y muy poca ejercitación. Los docentes entrevistados señalan que los materiales impresos se complementan con corpus de textos académicos y no académicos, que abordan temáticas coyunturales de actualidad que buscan generar un mayor interés en los estudiantes (y facilitar nuevas experiencias didácticas en los docentes).

En suma, tanto el Taller de Lectoescritura CAU como el Taller de Semiología buscan compensar su aislamiento respecto de las carreras del grado a partir de la utilización de materiales con contenidos (y, en cierta medida, géneros discursivos) académicos.

Es evidente el interés del Taller de Semiología por focalizar en la especificidad de las prácticas escritas y lectoras académicas que atravesarán posteriormente los estudiantes durante la formación de grado. Es decir, los géneros discursivos, las secuencias textuales y los abordajes de la lectura y la escritura mantienen como eje la especificidad de las experiencias de lectoescritura que debe atravesar un estudiante de grado universitario. En este sentido, se maneja como premisa que el Taller de Semiología no está orientado a reparar déficits previos sino, por el contrario, a acompañar en la familiarización con prácticas nuevas (cf. Di Stefano, 2004, p.3). Este aspecto lo diferencia con claridad respecto del Taller de Lectoescritura CAU:

Es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad y esté alerta para no confiar solo en los modos en que ha leído en otros ámbitos –incluso dentro de las instituciones educativas previas– ya que es probable que no le resulten eficaces para enfrentar las exigencias académicas (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.7).

Esta cita programática muestra un interés del Taller de Semiología por explorar la especificidad del discurso académico, si bien no se distinguen aún las especificaciones disciplinares internas al discurso académico como totalidad.

En el caso del PRODEAC y del Taller de Géneros Académicos, en cambio, se lleva a cabo una investigación previa de géneros académicos y profesionales sumamente específicos en términos disciplinares y de formación de grado con los que el docente del taller puede no tener familiaridad. En estos casos, los estudiantes destinatarios son fuertemente homogéneos en su trayectoria de formación disciplinar y el dictado de clases se comparte con pares especialistas o tutores en las prácticas disciplinares. El espacio destinado a la lectura es menor: en el caso de PRODEAC se exploran textos de estudiantes previos o que asisten al curso, modelos del género o muestras textuales profesionales; en el caso del Taller de Géneros, se leen reflexiones metalingüísticas básicas de autores fuente (sobre géneros discursivos, sobre consignas, sobre estrategias discursivas, sobre comunidades científicas), recortados pero no adaptados, que permiten la discusión y el abordaje de textos de estudiantes previos o de los estudiantes que asisten al curso. El tratamiento de los contenidos disciplinares no apunta a informar o introducir a los estudiantes en prácticas futuras, sino a la construcción de conocimiento a través de prácticas escritas contemporáneas.

4.6 Consignas y evaluación

El Taller de Semiología, además de entrenar al estudiante en prácticas de lectura y escritura a partir de ejercitaciones diversas, otorga un lugar de preponderancia a la reflexión teórica, al análisis de corpus y a la discusión sobre los propios procesos de lectura, escritura e incluso desarrollo de éstas dentro del Taller:

Convertirse en un buen lector académico requiere entonces un aprendizaje, para el que será útil que el alumno adquiera ciertas herramientas para intervenir, más conscientemente, en su propio proceso de lectura, fijándose -por ejemplo- objetivos precisos o eligiendo las estrategias lectoras adecuadas al tipo de texto a leer y a las consignas dadas. A continuación, ofrecemos una breve síntesis de algunas de las reflexiones teóricas sobre la lectura que se han realizado desde distintas disciplinas. Estas, además de constituir un conocimiento útil para el desarrollo de habilidades lectoras del alumno universitario, sintetizan las distintas miradas con que nos hemos aproximado al fenómeno de la lectura y que hemos buscado integrar en esta propuesta didáctica para el nivel superior de enseñanza (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.8).

Esta cita programática de los materiales didácticos del Taller de Semiología muestra un interés por la autonomía lectora del estudiante a partir de una apropiación consciente y voluntaria de sus prácticas. Los materiales del Taller siguen explícitamente una premisa que considera que la reflexión sobre las propias prácticas de lectoescritura tiene un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Esta reflexión se consigue mediante el estudio de reflexiones teóricas sobre los aspectos involucrados en los procesos de lectura (y escritura). Es evidente que esta metodología se ve favorecida por el carácter complementario del Taller en relación con un curso central y

previo genealógicamente que es básicamente teórico y orientado a estudiantes de carreras con compatibilidades curriculares.

Esta focalización de la reflexión teórica sobre el fenómeno de la lectura y la escritura habilita que los materiales analizados se organicen en dos bloques que abordan estos dos fenómenos por separado. En efecto, Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) presenta dos "partes", cada una destinada a tratar temas de lectura y escritura, respectivamente. De hecho, varios temas (e.g., géneros, enunciación) se repiten en ambos bloques e, inevitablemente, las tareas de escritura requieren un mínimo trabajo de lectura previa para poder llevarse a cabo. Esta secuenciación se justifica a partir del hecho de que "la mayor parte de los escritos [que los alumnos deben escribir a lo largo de su vida universitaria] se apoya en lecturas previas, de las que será necesario dar cuenta" (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.137). Según los docentes entrevistados, a lo largo de cada clase, las tareas de lectura y escritura de cada bloque se combinan. Resulta coherente con el énfasis en el rol del estudiante como analista de textos la diferente distribución de los bloques: 127 páginas para lectura frente a 56 para escritura.

En cambio, en los materiales analizados del Taller de Lectoescritura CAU (López Casanova, 2011 [2009]), esta distinción no existe: la lectura y la escritura se ordenan como pasos secuenciados de una misma ejercitación y presentan una distribución pareja a lo largo de los materiales. En efecto, las tareas de lectoescritura se organizan en la secuencia "comprensión" y "producción", o se integran en las mismas consignas:

- 1) ¿Hay elementos temáticos comunes a los tres textos? ¿Cuáles serían?
- 2) ¿Qué tipo de textos son según su composición (explicativos-narrativos-argumentativos)? Justificar la respuesta.
- 3) Transformar el texto "Fantástico" en una breve definición que podría hallarse en un diccionario de la lengua española según el modelo para la palabra *arrellanarse* presentado en el apartado "Textos narrativos, explicativos y argumentativos" (López Casanova, 2011 [2009], p.28).

En esta secuencia de tres consignas, el punto 1) solicita la comparación de los temas abordados en los textos leídos previamente y el punto 2) requiere la clasificación tipológica de los mismos textos según su composición. Se trata, por tanto, de una metarreflexión amplia, a partir de la lectura, sobre el carácter temático y genérico de un conjunto de textos. El punto 3), en cambio, es una actividad de escritura y transformación de uno de los textos leídos previamente.

Muchas de las consignas de lectura en el Taller de Semiología se ordenan internamente en la siguiente secuencia: explicación teórica breve de un concepto técnico (e.g., paratexto), en general con referencia a marcos teóricos y autores clave; profusos ejemplos de textos diversos; consigna de identificación de marcas textuales del fenómeno en grupos de textos reales no adaptados, ligados a la esfera académica, que presentan ligeras variaciones entre ellos (género, contexto, temática), o en otros casos de relevo de contenidos ligados al concepto mismo; y análisis y discusión de esas marcas. En el caso del bloque dedicado a la escritura, se suma una consigna de producción poniendo en práctica el concepto (e.g., ejemplificar, reformular, planificar) según una serie de especificaciones brindadas por la consigna.

Las tareas de lectura en el Taller de Semiología se aprovechan de la mecánica de la comparación de textos para identificar sus rasgos propios. Esto presupone un grado de sofisticación del análisis lingüístico mayor al hallado en el Taller de Lectoescritura CAU. En general, las consignas aparecen especializadas en aspectos de contenidos (sobre todo aquellos ligados explícitamente a los temas teóricos de lectura y escritura explorados) o, en particular, en aspectos de análisis de factores textuales, como se ve a continuación:

1. Analice la construcción del enunciador y del enunciatario que se realiza en el texto de Pierre Bordieu, aparecido en el diario *Clarín*. Para ello:
 - a) observe el uso de los pronombres personales y de los apelativos. Haga un listado de los mismos;
 - b) haga un listado de los rasgos que caracterizan a este enunciador: (+/- informado sobre el tema; +/- complaciente con el poder, etc.).
 - c) determine los elementos del discurso a partir de los cuales se construye la autoridad del enunciador para opinar sobre el tema.
 - d) analice el uso de los tiempos verbales. ¿Cuáles predominan? Explique el valor de los tiempos del pasado y del presente en este texto en relación con la situación enunciativa y la finalidad argumental (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.53).

En esta compleja consigna, el texto leído se aborda exclusivamente a partir del análisis de un conjunto de rasgos lingüísticos relevantes para determinar la operatoria de la enunciación y la argumentación. En una consigna previa, se solicita identificar los elementos paratextuales, la hipótesis y argumentos, la dimensión polémica y el uso argumentativo de los conectores (p. 50).

En contraste, el Taller de Lectoescritura CAU incluye consignas que combinan preguntas sobre cuestiones de contenidos (ligados a los ejes temáticos que explícitamente se abordan) y preguntas sobre cuestiones textuales (ligadas a los aspectos que se ejercitan en cada capítulo). En muchos casos, se busca que el estudiante reflexione sobre las conexiones entre los aspectos textuales y los contenidos, es decir, de qué manera aspectos textuales impactan en la construcción de contenidos, como se ve en el siguiente ejemplo:

- 9) ¿Por qué aparece entre comillas 'gracias a una mano invisible' en la última oración de este apartado? ¿Qué quiere decir esa expresión? (López Casanova, 2011 [2009], p.37).

En las consignas de lectura del Taller de Semiología son frecuentes ciertos grupos de verbos, en modo imperativo en segunda persona singular a través de la forma distante de subjuntivo en tercera persona atribuida a "usted". Los campos semánticos a los que pertenecen los verbos pueden organizarse como pasos en el complejo trabajo con los textos: verbos ligados al proceso de lectura ("lea"), verbos ligados a la detección de fenómenos en el corpus ("identifique", "observe", "subraye", "liste", "releve", "indique", "señale", "determine") y a la caracterización de esos fenómenos ("caracterice", "describa", "precise", "explícite", "reconstruya", "sintetice"), muchas veces difíciles de distinguir (como en "señale las características"), y verbos ligados al análisis y explicación de esos fenómenos ("analice", "compare", "relacione", "explique", "deduzca"). En suma, las consignas de lectura del Taller de Semiología demandan tareas integradas y de elevada complejidad a los estudiantes en su trabajo con los textos.

Por otro lado, las consignas tienen en ocasiones un andamiaje relativamente bajo, ya que requieren tareas sin especificar demasiado las zonas textuales en las que hacer foco o solicitando análisis generales de textos completos, si bien en muchos casos se especifica qué tomar en cuenta para resolverlas. Las actividades de lectura, por ejemplo, utilizan muy pocos -y bastante complejos- cuadros para completar. En contraste, el Taller de Lecoescritura propone actividades de lectura mucho más andamiadas: preguntas muy específicas sobre elementos léxicos y gramaticales específicos y sobre zonas textuales puntuales (cf. más adelante).

En el caso de las tareas de escritura del Taller de Semiología, estas parten de actividades previas de lectura de un texto modelo u orientador que debe analizarse:

- 2. En "El arte de narrar" de Walter Benjamín:
 - a) reconocer la problemática de la que parte el texto,
 - b) escribir un enunciado que sintetice la tesis,
 - c) señalar cuál es la estrategia argumentativa utilizada, y
 - d) comparar el uso del "caso particular" en el cuarto párrafo del texto de Galeano y en el texto de Benjamín.
 - e) Escriba un texto breve utilizando la misma estrategia que la desplegada en "El arte de narrar" a partir de otra tesis, que debe enunciar, acerca de los relatos originados en los medios (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p.182).

La consigna de escritura, en este caso 2.e), busca que el estudiante reconozca y se apropie en su propia práctica escrita de una estrategia argumentativa usada por escritores expertos. Esta consigna está poco andamiada en cuanto a su organización temática y en párrafos, por ejemplo. Otras consignas más complejas incluyen, además, precisiones sobre la planificación textual (cf. Di Stefano, 2004, p.2) y, en el caso de géneros secuenciados como la monografía, algunas precisiones sobre su estructura.

En contraste, las consignas de escritura del Taller de Lectoescritura CAU están, al igual que las tareas de lectura, fuertemente andamiadas. En ocasiones el rol destinado al estudiante es el de completar espacios en blanco correspondientes a un ítem léxico (por ejemplo, un subordinante), a un sintagma o a una cláusula dentro de un complejo clausal, como en el siguiente ejemplo:

- 1) Completar las siguientes oraciones usando alguno de los subordinantes de la lista:

en el cual – en las cuales – desde donde – que – por lo que

 - a) Adam Smith fue el primero en describir los principios económicos básicos que definen al capitalismo, se lo considera fundador del sistema capitalista (López Casanova, 2011 [2009], p.40).

También las tareas de reformulación, en la primera etapa del curso, son numerosas y están fuertemente guiadas:

- 3) Reformular las siguientes oraciones extraídas del texto, a partir de los comienzos sugeridos y tomando en cuenta la información proporcionada por el propio texto:
 - a) Se puede decir que, de existir un fundador del sistema capitalista, éste es el filósofo escocés Adam Smith, que fue el primero en describir los principios económicos básicos que definen al capitalismo.
 El primer autor que

....., por lo que se lo considera
.....(López Casanova, 2011 [2009], p.41).

De esta manera, hay un énfasis en el trabajo microtextual con el léxico y la construcción de frases. El prólogo al material didáctico refuerza esta tendencia:

Para la producción, se ha considerado el trabajo sobre el *aspecto formal* como punto de partida de *secuencias* que acompañan el proceso de escritura hasta lograr el texto requerido en cada caso (López Casanova, 2011 [2009], p.10; énfasis nuestro).

Los cursos del grado tienen en común una priorización de la escritura, si bien las actividades se organizan a partir de la lectura y deconstrucción de escritos de estudiantes. En este sentido, las consignas de lectura apuntan a un trabajo con dimensiones discursivas y léxicogramaticales. En el caso del Taller de Géneros, se suma una ejercitación de la reflexión sobre lectoescritura y la exploración de herramientas y metalenguaje de análisis lingüístico, dada su relevancia para las carreras involucradas. Por este motivo, se incluyen actividades de comprensión y discusión de contenidos que se asemejan a la propuesta del Taller de Semiología del pregrado. Tanto PRODEAC como el Taller de Géneros Académicos desarrollan actividades de escritura complejas, macrotextuales, en el marco de géneros discursivos o sus partes, si bien, como se aclaró antes, la perspectiva sistémico-funcional que sostienen habilita el trabajo con múltiples dimensiones textuales. La elaboración de materiales y las consignas de trabajo en clase son fuertemente dependientes de los aportes y necesidades de las cohortes de estudiantes que participan y los aspectos focalizados en cada caso por los docentes. Este es el caso especialmente en PRODEAC, ya que los contenidos se acuerdan con el docente experto a cargo de la materia particular, mientras que en el Taller de Géneros Académicos hay una mayor independencia del curso propiamente de escritura.

La siguiente consigna está extraída de los materiales inéditos utilizados en el Taller de Géneros:

- 1) Analicen las respuestas de examen provistas a partir de la siguiente guía.
¿La tarea realizada responde a lo solicitado por la consigna?
¿La resolución se puede interpretar de manera independiente?
En cuanto a la información, ¿es relevante?, ¿se presenta de modo ordenado y progresivo o se repite información?, ¿se evitan las ambigüedades?
¿El registro lingüístico es adecuado a la situación comunicativa? ¿Aparecen expresiones propias de la oralidad? ¿Se utilizan los términos propios de la disciplina?
¿La disposición de la información apunta a cumplir el propósito comunicativo o es necesario reorganizarla?
¿Los párrafos desarrollan las ideas en más de una oración?
¿Se emplearon conectores para vincular las ideas y explicitar relaciones?
¿Las oraciones están bien construidas, se entienden? ¿Concuerdan el sujeto con el verbo? ¿Los pronombres tienen sus antecedentes?
¿Se utilizaron signos de puntuación para ayudar a la construcción de sentido y el ordenamiento?
¿Se colocaron tildes? ¿Se respetó la ortografía?
- 2) Reescriban la respuesta tratando de resolver los problemas identificados.

3) Ahora, seleccionen un parcial propio para analizar las consignas y las respuestas que elaboraron (material inédito).

Esta consigna pertenece a la unidad del programa destinada al género discursivo parcial presencial. Luego de discutir, a partir de una selección de lecturas de fuentes primarias, diferentes aspectos ligados a la elaboración y textualización de las consignas, a su tipología y a las estrategias para su resolución, los estudiantes deben analizar consignas reales de las carreras a las que pertenecen a partir de un conjunto de parámetros (consigna 1). En la siguiente consigna, se les solicita a los estudiantes que reescriban la respuesta a partir de la revisión de los aspectos poco satisfactorios detectados antes. Por último, en la consigna 3 se busca la revisión y mejoramiento de las prácticas de escritura reales de cada estudiante en su propia trayectoria de formación.

El PRODEAC se encuentra actualmente sistematizando en publicaciones colectivas algunas actividades y relevos de géneros avanzados sobre los que el equipo ha trabajado en los últimos años. En estas publicaciones aparecen ejercitaciones de lectura con textos modélicos que ayudan a orientar la reflexión crítica sobre el proceso de escritura:

- 1) Distinguir en el ejemplo las tres partes en las que se organiza típicamente una reseña (contextualización; descripción y evaluación; conclusión). ¿Qué particularidades se encuentran en esta reseña?
- 2) Señalar el estilo que elige el autor. ¿Tiende a ser formal o informal, técnico o divulgativo?
- 3) Indicar qué aspectos son contextualizados en los primeros párrafos. ¿Aparecen otras contextualizaciones a lo largo de la reseña?
- 4) Responder: ¿qué sector de la reseña es más descriptivo y qué sector más evaluativo?
- 5) Identificar distintas posturas en la reseña, incluyendo las del autor y el reseñador. Relevar las formas de introducir esas voces. [...] (Navarro y Abramovich, 2012).

Estas consignas, elaboradas en colaboración por el docente experto que trabaja en la materia y el docente PRODEAC, aparecen luego de una reseña académica real, actual y completa extraída de una revista académica argentina reconocida del área de economía. Las consignas buscan que el estudiante desarrolle estrategias autónomas para identificar en reseñas relevantes para su disciplina los aspectos que caracterizan al género y que tendrá que tomar en cuenta para escribir su propia reseña en la materia del grado que se lo exija. Justamente, el docente experto que participó en la elaboración de estos materiales demanda a sus estudiantes la escritura de una reseña como parte de las exigencias curriculares de la materia en la que se desempeña.

Las consignas de escritura dentro del PRODEAC están fuertemente ligadas a las demandas de la materia en la que se inscriben y a los objetivos didáctico-pedagógicos acordados entre el docente PRODEAC y el docente a cargo. Por ejemplo, las siguientes consignas aparecen típicamente en una clase de la carrera de Economía Industrial:

- 1) Analizar el siguiente resumen ejecutivo de un plan de negocios estudiantil a partir de las partes requeridas según la bibliografía.
- 2) Analizar tu propio resumen ejecutivo a partir de los mismos criterios.

3) Reelaborar tu resumen ejecutivo para que gane en adecuación con respecto a esos criterios (material inédito).

En este caso, las consignas combinan tareas de lectura crítica de escritos estudiantiles propios y ajenos a partir de pautas exploradas previamente, y la reescritura autónoma de forma domiciliaria del texto analizado.

La evaluación en los cursos del pregrado está pautada curricularmente. En el caso del Taller de Lectoescritura CAU, se requiere atravesar dos parciales presenciales y la elaboración individual de un trabajo domiciliar correspondiente al género informe de lectura o monografía, alternativamente. Además, los estudiantes deben elaborar un número importante de trabajos domiciliarios individuales breves, que el docente evalúa y devuelve con correcciones útiles para preparar las instancias formales de evaluación. El Taller de Semiología, en cambio, solo cuenta con un trabajo escrito monográfico (Di Stéfano, 2004, p.6), ajustado a partir del desempeño en los trabajos de elaboración en clase, y que luego se promedia con dos evaluaciones parciales presenciales correspondiente a la cursada teórica. De esta manera, la labor en el Taller se ve supeditada en buena medida al desempeño en la evaluación de tipo teórico.

Los cursos del grado enfrentan la dificultad de su escasa inscripción curricular para evaluar a los estudiantes que asisten a ellos. En términos más amplios, se sigue una concepción que articula las prácticas de lectura y escritura y los contenidos del programa de estudios o los marcos epistemológicos de las materias y disciplinas. Por estos motivos, no hay requerimientos específicos y curricularizados de aprobación, sino que se buscan mecanismos transversales que den cuenta de esa interconexión entre lectoescritura y disciplina. Esta orientación dificulta el trabajo docente, ya que la participación activa de estudiantes, tutores y docentes de las materias depende sobre todo de su interés y buena predisposición, pero menos de un apoyo institucional claro. Dado que la habilitación de muchos de estos espacios y de los factores didáctico-pedagógicos involucrados se negocian y consensuan, el docente lingüista se encuentra claramente en inferioridad de condiciones con respecto a los docentes de las materias.

5 Alfabetización avanzada en L1 y L2

Existen pocas investigaciones (e.g., Cox, 2011), en particular dentro del estudio del español, que se pregunten sobre los puntos de confluencia entre la alfabetización avanzada en L1 y L2. Esta cuestión resulta relevante en la Argentina y otros países de habla hispana debido al creciente interés de estudiantes extranjeros, hablantes de otras lenguas, por realizar estudios de grado y posgrado que demandan un manejo de prácticas letradas académicas específicas del español¹⁸. En otro sentido, el relevo de los

¹⁸ Según la última edición del informe elaborado por la Asociación Argentina de Docentes de Español y el Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Argentina (Rusell y Velloso, 2009, p.13-14), la cantidad de alumnos que tomaron clases de español como lengua segunda y extranjera en la Argentina pasó de 10469 en 2004 a 34200 en 2009. Actualmente, los centros universitarios o terciarios captan el 68% de la demanda y destinan un 25% de los cursos exclusivamente a estudiantes de grado y postgrado. El informe concluye que "el motor de nuestra actividad está alimentado por la demanda de estudiantes universitarios, ya sea inmersos en programas de intercambio entre universidades, o que se encuentran en un período de capacitación extra curricular y eligen el acercamiento a nuestra lengua como una herramienta competitiva para sus actividades académicas o profesionales, dado el creciente interés que ha ido revistiendo al español" (p.17). Muchos

programas del grado aquí presentados muestra una concepción de la alfabetización avanzada en L1 como el ingreso a una cultura disciplinar nueva, con prácticas comunicativas particulares y desconocidas por el estudiante. Esta concepción resulta evidentemente compatible con las necesidades didáctico-pedagógicas del estudiante que busca insertarse en el español académico como L2, porque en ambos casos se busca la enseñanza-aprendizaje de prácticas discursivas nuevas. A continuación, me propongo relevar brevemente algunos textos de referencia que discuten los lazos entre la enseñanza-aprendizaje de la escritura como L1 y L2. El panorama que presentan puede servir para repensar los programas de lectura y escritura en L1 expuestos en este artículo, y abrir líneas futuras de discusión e intercambio.

Silva y Leki (2004) estudian diacrónicamente la constitución del campo de investigación y pedagogía de la escritura (en particular, del inglés académico) como L2. Concluyen que nace del cruce complejo entre los estudios sobre enseñanza de la escritura en la universidad (*composition studies*) en L1 -definidos como "the study and teaching of writing" (p.3)- y la lingüística aplicada en L2. Por un lado, los estudios sobre escritura universitaria en L1 en la tradición anglosajona son originalmente un desprendimiento de la lectoescritura ligada al canon literario y, desde los años ochenta, entienden a la escritura como un proceso sociocultural y cognitivo, en cierta comunidad discursiva, que no sólo transmite sino que también construye conocimiento, y que debe estudiarse interdisciplinariamente a partir de una concepción holística del texto y la escritura (p.4-7). Por su parte, la lingüística aplicada desde sus inicios se encuentra ligada a la enseñanza-aprendizaje de L2 para fines específicos, prioriza el trabajo práctico sobre la oralidad frente a la escritura, y utiliza textos apolíticos en un paradigma de estudio positivista (p.4-8).

La escritura en L2 -definida como "the study and teaching of writing done in a language other than one's mother tongue" (p.5)- responde, según Silva y Leki, a un conjunto de tradiciones derivadas de aquellas dos disciplinas. Primero, la *composición controlada*, influencia de la lingüística aplicada, consiste en la manipulación de modelos textuales preexistentes, en particular en el nivel gramatical, quitando preeminencia a aspectos del contenido, la audiencia o el propósito de la escritura. Segundo, la *retórica en L2*, derivada tanto de la lingüística aplicada como de los estudios de escritura universitaria en L1, se centra en la escritura como producto, en el nivel léxico, gramatical y del párrafo, en la normativa, la corrección y la claridad, y en la organización del texto en secuencias (descripción, narración, exposición, argumentación) (p.5). Tercero, el *enfoque de procesos*, influencia de los estudios de escritura universitaria en L1, entiende la escritura como un proceso complejo, recursivo y generativo en donde se crea conocimiento de forma similar tanto en L1 como en L2 (p.6). Este enfoque, sin embargo, deja de lado factores como el destinatario textual y la forma esperada de los tipos de textos para priorizar la intención del escritor. Cuarto, las *lenguas para fines específicos* (en especial, el inglés), se nutre tanto de la lingüística aplicada como de los estudios de escritura universitaria en L1 y se organiza a partir de la enseñanza de géneros discursivos académicos propios de diferentes comunidades

estudiantes toman cursos de español al tiempo que realizan estudios parciales o completos de grado y posgrado en el país. Por ejemplo, sólo la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires recibió más de 400 estudiantes de grado extranjeros no hablantes de español (principalmente, estadounidenses y, en menor medida, alemanes y brasileños) en 2009 (cf. Genta, 2010).

discursivas. De esta manera, se busca que los estudiantes reconozcan críticamente las condiciones y estándares sociales e institucionales en los que se llevan a cabo ciertas prácticas académicas escritas de forma tal de que puedan apropiarse de ellas en tanto medios para ingresar a aquellas comunidades (p.6).

Hyland (2003) también intenta identificar las perspectivas que influyen el área de la enseñanza-aprendizaje de la escritura en L2 (en particular, en inglés académico), constituida plenamente a partir de los años 80. Propone un conjunto de concepciones sobre escritura que subyacen y predominan en las prácticas docentes, y que en términos generales repiten la distinción de Silva y Leki. Primero, el *foco en estructuras lingüísticas*, de influencia estructuralista y conductista, concibe a la enseñanza-aprendizaje de escritura en L2 como la adquisición de vocabulario, patrones sintácticos, rasgos gramaticales y mecanismos cohesivos a partir de la imitación de modelos aislados y artificiales de escritura. Esta perspectiva, que deja de lado aspectos semánticos y comunicativos, es común en los cursos de nivel inicial (p.5). La perspectiva puede ampliarse a unidades mayores, como párrafos o secuencias textuales (narración, descripción y exposición), que responden a ciertas funciones comunicativas. Sin embargo, esta perspectiva no asume plenamente las motivaciones del escritor ni los objetivos sociales que persigue (p.7). Segundo, el *foco en la expresión creativa*, nutrida de los estudios de escritura universitaria en L1 pero poco común en el aula de L2, busca la expresión espontánea de la voz y de las perspectivas propias del estudiante. Esta perspectiva, que prescinde de modelos y restricciones, dificulta la inserción de los estudiantes en prácticas escritas socialmente consensuadas con respecto a las cuales debe negociarse el estilo individual (p.8-10). Cuando esta perspectiva se amplía a los procesos cognitivos de escritura, se incluye el apoyo y seguimiento de los estudiantes en el proceso de planificación, elaboración y revisión de borradores. Esto incluye la enseñanza y devolución explícita por parte del docente y el desarrollo de estrategias autónomas y reflexivas por parte del estudiante. Tercero, el *foco en contenidos*, común en escritura académica como L2, organiza los cursos según temas o áreas relevantes para los estudiantes. Los temas en realidad funcionan como excusa para adquirir conocimiento, vocabulario y nuevas perspectivas a partir del contraste entre múltiples fuentes leídas y discutidas en profundidad, además de ganar familiaridad de forma más implícita con las características lingüísticas de los textos leídos (p.15-17). Cuarto, el *foco en géneros discursivos* se orienta a la enseñanza-aprendizaje del uso de patrones textuales para llevar a cabo propósitos comunicativos socialmente motivados a partir de su enseñanza explícita. Bajo esta perspectiva, las estructuras y elementos lingüísticos cobran sentido a partir de las restricciones y objetivos contextualizados a los que responden (p.18), y los estudiantes deconstruyen textos para apropiarse de la tensión entre la reproducción de convenciones sociodiscursivas y su utilización crítica y creativa (p.22).

Es evidente que tanto Silva y Leki como Hyland delimitan tradiciones y perspectivas sobre la escritura que se organizan sistemáticamente en relación con los niveles o aspectos lingüísticos que se consideran relevantes para la clase de escritura académica como L2. De esta manera, se proponen un continuo que va desde el trabajo intraclausal, pautado y descontextualizado, pasando por un estadio intermedio de trabajo con la construcción adecuada de secuencias y párrafos y los procesos cognitivos involucrados en la escritura, hasta un trabajo con géneros discursivos contextualizados

en comunidades discursivas particulares. Como planteé más arriba, los niveles de análisis constituyen una variable contrastiva relevante que organiza en un continuo similar los programas de lectura y escritura en L1 analizados aquí. De esta manera, los niveles lingüísticos inferiores e intermedios y el eje en contenidos son particularmente priorizados en las propuestas de pregrado, mientras que la organización a partir de géneros discursivos disciplinarmente específicos es predominante en las propuestas del grado.

En concreto, el énfasis en la composición controlada y en las estructuras lingüísticas intraclausales, junto con una organización con foco en temas y contenidos, parece influir fuertemente la concepción de escritura en el Taller de Lectoescritura, mientras que el trabajo con procesos de composición y con la retórica en el nivel de la secuencia y el párrafo, a la par de un interés por los procesos cognitivos involucrados en la escritura, es predominante en el Taller de Semiología. Por su parte, la inclusión de los discursos particulares y de los géneros discursivos con objetivos específicos en el currículo de los cursos de grado relevados aquí (PRODEAC y Taller de Géneros) acerca la concepción de escritura en L1 a la escritura en una L2 con foco en géneros discursivos. De esta manera, los cursos del grado entienden en buena medida la alfabetización avanzada como el ingreso a una cultura y a una lengua segundas.

En suma, estas concepciones de la escritura avanzada en L1 y L2 muestran coincidencias importantes que redundan en estrategias didáctico-pedagógicas comunes en buena medida y que podrían dialogar de forma más explícita. Resulta claro, sin embargo, que la diferente inscripción institucional de la enseñanza-aprendizaje de la escritura como L1 y como L2 en los centros de formación superior y en los espacios de intercambio disciplinar (revistas, congresos) implica que se trate de tradiciones poco comunicadas y con espacios en buena medida estancos y que desarrollen tradiciones de investigación diferenciadas. Por otro lado, las prácticas conocidas por el estudiante que busca ingresar en el discurso disciplinar en L1 o L2 pueden resultar muy diferentes. Efectivamente, un estudiante no hablante nativo de español que busca alfabetizarse académicamente en español puede desconocer parcialmente la lengua y presentar dificultades lingüísticas específicas de la adquisición de una L2, pero, en sentido inverso, tener un conocimiento mayor del marco cultural y epistemológico de la disciplina a la que pertenece.

Queda como pregunta pendiente resolver si los diferentes niveles en la formación académica en L1 o L2 (estudiantes iniciales, intermedios o avanzados) deben corresponderse necesariamente o no con un foco en diferentes niveles lingüísticos (léxico y gramática, secuencias textuales y párrafos, géneros discursivos, respectivamente) en la enseñanza-aprendizaje de escritura. El relevo ofrecido aquí muestra que en la actualidad se da esta correspondencia.

6 Resumen y conclusiones

A partir de un enfoque sociodiscursivo, he intentado relevar y contrastar críticamente cuatro programas de lectura y escritura actuales en la educación superior pública metropolitana argentina, intentado explicitar los aspectos que los caracterizan. He puesto en relación el diseño de cada uno de los programas con factores

institucionales (oferta curricular, tamaño de la institución, perfil de los estudiantes, etapa del plan de estudios), académicos (tradiciones teóricas, perfil docente, temas y disciplinas), didácticos (metodología áulica, formas de evaluación) y discursivos (concepción de escritura, niveles lingüísticos de trabajo, consignas). El interés de esta investigación radica en hacer aportes para entender la especificidad de la oferta de escritura universitaria actual en la Argentina y colaborar con su desarrollo y mejoramiento. De forma complementaria, se buscó comenzar a explorar las vías de comunicación con la enseñanza-aprendizaje de la escritura avanzada como L2.

El relevé muestra dos instituciones de educación superior, la UBA y la UNGS, que comparten su carácter público, cercanía territorial, y cuerpo docente, pero se diferencian claramente en tamaño, tradición, dependencia territorial y capital cultural estudiantil. En concreto, la Universidad Nacional de General Sarmiento presenta una tradición y tamaño más acotados, ya que es una institución joven e innovadora en pleno proceso de desarrollo y consolidación, lleva a cabo una apuesta explícita con eje en las problemáticas territoriales próximas, y cuenta con una población estudiantil con un supuesto menor capital cultural.

Los programas de la UNGS (Taller de Lectoescritura CAU y PRODEAC), en contraste con la UBA (Taller de Semiología y Taller de Géneros), alcanzan a un número mucho mayor de estudiantes y se articulan a lo largo de toda la formación de grado. A su vez, su propuesta del pregrado incluye niveles de análisis más básicos, más andamiaje para la resolución de consignas, menos reflexión teórica y una orientación en buena medida remedial. Estos rasgos diferenciales de los programas de la UNGS pueden constituir una respuesta al carácter de primera generación de universitarios y al supuesto menor capital cultural de buena parte de la población estudiantil, y a una preocupación explícita por las tasas de deserción de una universidad aún en proceso de consolidación.

En cualquier caso, resulta notable que muchas de las confluencias entre los programas relevados no se asocian a las instituciones que los acogen sino a las concepciones sobre la lectura y la escritura que proponen y al nivel más avanzado y homogéneo de los estudiantes que participan. En particular, los cursos del pregrado están relativamente aislados de los géneros discursivos, la especificidad epistemológica y los actores de las carreras del grado, si bien intentan incorporar estas dimensiones a partir del trabajo con temas. Además, trabajan con cursos numerosos a los que asisten estudiantes con un nivel alto de heterogeneidad en sus intereses. Por su parte, los cursos del grado se fundamentan en la comunicación e influencia multidireccional entre estos factores, y trabajan con cursos acotados de alumnos fuertemente homogéneos. A su vez, si bien las influencias teóricas sobre los programas de lectura y escritura se encuadran en términos generales dentro de los estudios del discurso, las propuestas del grado se nutren de propuestas específicamente preocupadas por la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel superior. Por último, las propuestas del pregrado favorecen el trabajo sobre la cláusula, la secuencia textual y el párrafo, si bien varía el grado de reflexión sociolingüística sobre las prácticas letradas y las pautas brindadas por las consignas, mientras que las propuestas del grado focalizan el trabajo con géneros discursivos contextualizados en comunidades discursivas particulares y la deconstrucción de textos profesionales y escolares.

Las variables contrastivas que permiten comparar los programas de lectura y escritura avanzadas en L1 son relevantes también para estudiar los posibles enfoques

sobre alfabetización avanzada en L2, si bien las posibilidades de retroalimentación entre ambos campos permanecen poco exploradas en español. Resulta particularmente enriquecedora la concepción de la alfabetización avanzada en L1 como ingreso a una cultura y una lengua parcialmente segundas y extranjeras -fundamentales para el desempeño académico y profesional de los estudiantes- porque esta analogía habilita múltiples espacios de comunicación con la alfabetización avanzada en L2. En concreto, un enfoque integrador con centro en la noción de géneros discursivos permite aunar y dar sentido a múltiples dimensiones sociales y discursivas en el aula de lectura y escritura. Queda pendiente explorar qué tipo de impacto podría tener este tipo de enfoque si se lo focalizara en los cursos del pregrado universitario.

7 Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Arnoux, E. (2010). Programa de Semiología Cátedra Arnoux [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.escriuraylectura.com.ar/semiologia/programa.html>>.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, p. 248-293. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, vol. 6, n.º 9, p. 409-417.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Señal*, vol. 16, p. 71-117.
- Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. *Cuaderno de Pedagogía*, vol. 6, p. 6-17.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (Eds.). (2001 [1997]). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- CBC. (s/d a). Materias a cursar del Ciclo Básico Común [en línea]. [Citado 9 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cbc.uba.ar/dat/cbc/materias.html>>.
- CBC. (s/d b). ¿Qué es el CBC? [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cbc.uba.ar/dat/cbc/cbc.html>>.
- CCCC Workshop on International Research: Texts, Institutional Contexts, Framing Theories [en línea]. [Citado 3 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://compfaqs.org/CompFAQsInternational/InternationalWritingStudies>>.
- CEDOM. (s/d). Ubicación geográfica de la Ciudad de Buenos Aires. [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.cedom.gov.ar/es/ciudad/barrios/ciudad/ciudad.html>>.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'Analyse du discours*. París: Seuil.
- Cox, M. (2011). WAC: Closing doors or opening doors for second language writers? *Across the Disciplines*, vol. 8, n.º 4.
- Di Stefano, M. (2004). *Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF N°1 "Dr. E. R. Brest": relato y evaluación de la experiencia*. Comunicación presentada en el "Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional de Educación, lenguaje y Sociedad 'Tensiones educativas en América Latina'", Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004.

- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad*, p. 23-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida.
- Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), p. 23-62.
- Fernández Fastuca, L. (2009). Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. En M. Ávila (Ed.), *Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas*, p. 25-36). Tigre: UTN (Pacheco).
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, vol. 41, n.º 66, p. 5-31.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Genta, F. (2010). *Informe sobre la situación de los alumnos extranjeros y la enseñanza de ELSE en la Facultad de Filosofía y Letras*. Informe inédito elaborado por la Secretaría Académica de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires.
- Gentile, F. y Merlinsky, G. (2003). *Perfil de los ingresantes al Primer Ciclo Universitario (PCU), Cohorte 2003*. Informe inédito elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. (Ed.). (2011a). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.
- Gluz, N. (2011b). Presentación. En N. Gluz (Ed.), p. 11-14.
- Gluz, N. y Rosica, M. (2011). ¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU. En N. Gluz (Ed.), p. 127-174.
- Halliday, M. A. K. (1982 [1978]). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: CUP.
- INDEC. (2011). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 [en línea]. [Citado 30 enero 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.censo2010.indec.gov.ar>>.
- INDEC. (2012). Proyecciones y estimaciones [en línea]. [Citado 30 enero 2012]. Disponible en World Wide Web: <http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=165>.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *Le discours polémique*. Lyon: PUL.
- Klein, I. (Ed.). (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- López Casanova, M. (2011 [2009]). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: UNGS.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Ed.), p. 63-86.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007 [2003]). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London and New York: Continuum.
- Municipio de Malvinas Argentinas. (s/d). Datos interesantes de la Municipalidad de Malvinas Argentinas [en línea]. [Citado 30 enero 2012]. Disponible en World Wide Web: <http://www.malvinasargentinas.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=388&Itemid=144>.
- Moris, J. P. y Navarro, F. (2012). *Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras*. Comunicación presentada en el XIII Congreso de la SAL "Homenaje a Berta Elena Vidal de Battini", San Luis, 27-30 de marzo de 2012.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Signos*, vol. 40, n.º 65, p. 573-608.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, vol. 43, n.º 74, p. 465-488.
- Moyano, E. y Natale, L. (en prensa). Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy. The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En C. Thaiss, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press y WAC Clearinghouse.
- Natale, L. (2012a). *Devoluciones escritas de profesores universitarios: análisis lingüístico de un corpus de comentarios de docentes de carreras de educación de dos universidades públicas*.

- Comunicación presentada en el XIII Congreso de la SAL "Homenaje a Berta Elena Vidal de Battini", San Luis, 27-30 de marzo de 2012.
- Natale, L. (Ed.). (2012b). *En carrera: la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.
- Natale, L. (Ed.). (en prensa). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, F. y Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. En L. Natale (Ed.) (2012b), p. 31-53.
- Nogueira, S. (Ed.). (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires: Biblos.
- Pereira, C. (2006). *La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología*. Comunicación presentada en el Primer Congreso Nacional: "Leer, escribir y hablar hoy", Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 28 de septiembre al 1 de octubre de 2006.
- Pereira, M. C. (Ed.). (2007 [2005]). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Los Polvorines: UNGS.
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *La nouvelle rhétorique: Traité de l'argumentation*. Paris: PUF.
- PRODEAC. (s/d). Página institucional del Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera [en línea]. [Citado 9 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>>.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris: PUF.
- Resnik, G. y Valente, E. (2007). *La lectura y la escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. Los Polvorines: UNGS.
- Robrieux, j.-J. (1993). *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris: Dunod.
- Rosica, M. y Sosa, Y. (2011). Génesis y desarrollo del Curso de Aprestamiento Universitario: una política de la UNGS para fortalecer la inserción en la universidad. In N. Gluz (Ed.), p. 87-104.
- Rusell, G. S. y Velloso, L. (2010). *Informe anual del sector de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Docentes de Español y Ministerio de Relaciones Exteriores de la Republica Argentina.
- Silva, T. y Leki, I. (2004). Family matters: the influence of applied linguistics and composition studies on second language writing studies - past, present, and future. *The Modern Language Journal*, vol. 88, n.º 1, p. 1-13.
- SIR. (2011a). Ranking Iberoamericano SIR 2011 [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <http://www.scimagoir.com/pdf/ranking_iberoamericano_2011.pdf>.
- SIR. (2011b). SIR World Report 2011 [en línea]. [Citado 7 junio 2012]. Disponible en World Wide Web: <http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2011_world_report.pdf>.
- SPU. (2009). *Anuario de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: CUP.
- UBA. (2004). *Censo Estudiantes .04*. Buenos Aires: Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires.
- Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, vol. 2, n.º 7, p. 4-16.

Discusión

Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos

Mercedes Gil Martínez

Middlebury College

mgil@middlebury.edu

Gil Martínez, M. (2012). Comunidad discursiva y análisis del género en la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 84-87.

Resumen

El presente artículo comenta la edición de *Los retos de la certificación del español con fines específicos* de Susana Llorián y reflexiona acerca los instrumentos de evaluación del grado de dominio del español con fines específicos, con especial énfasis en el concepto de comunidad discursiva y el análisis del género.

Palabras claves

Certificación con fines específicos, exámenes con fines específicos, evaluación en contextos específicos, comunidad discursiva, análisis del género.

Abstract

This article discusses the issue of *Los retos de la certificación del español con fines específicos* de Susana Llorián and reflects on the evaluation tools on assesment for Spanish for specific purposes with special focus on the concept of discourse community and genre analysis.

Key words

Assessment for specific purposes, testing for specific purposes, assesment in specific contexts, discourse community, genre analysis

Los retos de la certificación del español con fines específicos presenta una visión general de la situación en que se encuentra actualmente este segmento de la certificación dentro del ámbito de los países de habla hispana; analiza varios de los problemas a los que esta certificación se enfrenta hoy día y plantea la conveniencia de crear un marco de colaboración dentro de la comunidad evaluadora de los países hispanohablantes con el objetivo de llevar a buen fin la creación de exámenes que cumplan los requisitos de validez y autenticidad que requiere este tipo de certificación, necesario por razones prácticas y económicas.

La investigación sobre lenguas con fines específicos cuenta con una larga tradición en lo que respecta a la lengua inglesa, como bien se refleja en el artículo, desde la década de los años 60 del siglo pasado¹⁹, investigación dedicada tanto al proceso de enseñanza/aprendizaje como a los sistemas de evaluación –aunque en menor medida–. En cuanto al desarrollo de este *segmento* o *vector* dentro del ámbito de los países de

¹⁹ Véase Swales (1985), *Episodes in ESP*

habla hispana, en España concretamente comienza a desarrollarse en los años 80²⁰ y desde entonces se han llevado a cabo muy valiosas aportaciones sobre la didáctica de la lengua con estos fines²¹.

No obstante, y a pesar de que el número de estudiantes que desean aprender español (tanto general como con fines específicos) se ha incrementado notablemente en todo el ámbito de habla hispana, en la actualidad existe un evidente vacío en lo que respecta a la certificación del español con fines específicos como consecuencia de una serie de dificultades expuestas con claridad y detalle por Llorián en su artículo. Como señala la autora, el comienzo para solventar dichas dificultades consistiría, sin duda, en la "creación de redes profesionales que acometieran de forma colaborativa o conjunta los trabajos de investigación y provisión de recursos", proyecto de gran envergadura, tanto desde el punto de vista de la investigación como de su financiación. Entre los aspectos problemáticos mencionados, se encuentra uno que vamos a comentar brevemente: el enfoque del diseño de las tareas de examen.

Nos situamos en la perspectiva de las investigaciones que defienden este tipo de exámenes (McNamara, 1996, 1997; Douglas, 2000, 2001b; O'Sullivan, 2005, 2006, entre otros; citados por Llorián) y entendemos que las actividades de las pruebas de examen han de reproducir situaciones propias de la vida real, actividades en las que se integran los conocimientos sobre el área de especialidad y los conocimientos de la lengua; en consecuencia, *la tarea* parece la opción idónea para enfocar el diseño de la evaluación, tarea que ha de basarse en análisis previos de dichas situaciones en el ámbito profesional, vocacional o académico y en un análisis de necesidades de los candidatos. Para lograr una fundamentación consistente en lo que se refiere a la representatividad, fiabilidad y autenticidad del *input* de la tarea es necesario llevar a cabo una investigación profunda en el campo concreto de que se trate: la metodología de corpus y el uso de las nuevas tecnologías ofrecen excelentes posibilidades en este sentido, como muestra la experiencia de Parodi en lo referente al análisis de los aspectos del discurso académico en español. El autor, en su artículo "Lingüística de corpus: una introducción al ámbito", cuando propone su definición de lingüística de corpus como metodología para investigar las lenguas, explica que "permite llevar a cabo investigaciones empíricas en contextos auténticos" y "se estudia información lingüística original y completa, compilada a través de corpus, dado que desde la LC no se apoya la indagación de datos fragmentados, inconexos o de textos incompletos, sino que de unidades de sentido y con propósitos comunicativos específicos" (2008, p. 96); esta metodología aplicada en contextos auténticos y el análisis de textos completos con unidad de sentido y propósitos comunicativos específicos podrían constituir el fundamento adecuado para el diseño de las pruebas de certificación basadas en tareas replicadas de situaciones reales.

²⁰ Adhesión de España a la Unión Europea en 1986 y primer congreso dedicado a las lenguas con fines específicos (V Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada-AESLA, 1987).

²¹ El ejemplar monográfico de Carabela nº 44 (1998), *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*, incluía lo que denominaba 'aproximación a una bibliografía sobre el español con fines profesionales'. Más tarde, en junio de 2002, la revista *Frecuencia L* publicó un número extraordinario sobre didáctica de ELE con el título genérico de «Bibliografía», en el que se recogen gran parte de los artículos y materiales de EFE publicados hasta ese momento. También es relevante señalar que esta publicación incluye desde el nº 16 (marzo-2001) una sección dedicada únicamente a artículos sobre la enseñanza del español con fines específicos.

Por otra parte, sin olvidar que el hecho de que los candidatos resuelvan favorablemente su situación de examen no garantiza que sean capaces de lograr un éxito similar en una situación real, el enfoque en la tarea basada en actuaciones reales no deja de ser un primer paso conveniente y necesario; entre otras razones porque la preparación del examen requeriría reflexión y estudio previo en este sentido, lo cual ya supone que los candidatos han de estar en contacto con situaciones propias de la comunidad discursiva hacia la que van dirigidos sus intereses y con los géneros propios de dicha comunidad.

Como se recoge en el artículo de Llorián, a partir de 1990, y principalmente con las aportaciones de Swales (1990) y Bathia (1993), la concepción del alumno como eje de los procesos de aprendizaje se extiende desde su interpretación individual a la de miembro de una comunidad discursiva, y como tal, se transforma en un sujeto que hace uso de una serie de géneros propios de su disciplina o ámbito laboral para comunicarse con sus colegas y hacer avanzar su especialidad. Aunque el concepto "comunidad discursiva", al igual que otros debatidos en el artículo –especificidad, contexto de uso, autenticidad– dista de encontrarse definido y consensuado de forma universal, como concluye Swales (1990, p. 32), proponer una serie limitada de características con el fin de identificar una comunidad discursiva proporciona una posición ventajosa, desde el punto de vista de la Lingüística aplicada, para fundamentar el proceso de formación y revisar lo que se ha de hacer con el objetivo de ayudar a los hablantes no nativos a integrarse plenamente en ellas.

Las características que Swales propone como requisito para que una comunidad discursiva pueda considerarse tal son las seis siguientes: 1) Una comunidad discursiva está orientada al logro de unos objetivos públicos ampliamente consensuados. 2) Tiene determinados mecanismos de comunicación entre sus miembros. 3) Utiliza esos mecanismos de participación prioritariamente para proporcionar información y retroalimentación. 4) Utiliza, de hecho es poseedora de uno o más géneros para el logro comunicativo de sus fines. 5) Junto a los géneros que le son propios, dispone de una terminología específica. 6) Está compuesta por un determinado número de miembros que poseen los conocimientos relevantes y la experiencia discursiva necesaria.

A partir de esta conceptualización de la comunidad discursiva, el siguiente paso consiste en analizar los géneros propios de cada ámbito y el contexto en el que cumplen la función para la que fueron creados. Como también se menciona en el artículo de Llorián, los géneros discursivos podrían ofrecer diversas posibilidades para constituir la base de la tarea del examen de certificación una vez consensuada la perspectiva desde la que se realice su análisis (Belcher, 2009, citada por Llorián), sin olvidar que cada ámbito disciplinar posee los suyos y que estos están sujetos a modificaciones en función de los cambios sociales que se producen.

No quisiéramos cerrar este comentario sin hacer una referencia a un aspecto tangencial a la certificación del español con fines específicos que consiste en la formación de los alumnos a este respecto durante sus cursos universitarios. Un ejemplo de la aplicación del análisis del género en textos académicos lo encontramos en el programa que lleva a cabo la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)²². Este "Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas a lo largo

²² Miembro del Consorcio ELSE y, en consecuencia, una de las instituciones que aplica el CELU.

de la carrera" (PRODEAC) comenzó en 2005 y su "principal objetivo pedagógico es favorecer el desempeño académico de los estudiantes en el curso de sus estudios universitarios y su preparación para las actividades profesionales que realizarán en el futuro. Dado que la construcción de discurso es central en este tipo de actividades, cobra especial relevancia la promoción del desarrollo de habilidades de lectura y escritura especializadas" (Moyano, 2010, p. 468). Sería muy recomendable y fructífero que programas como PRODEAC se extendieran a todo el ámbito de los países de habla hispana.

Referencias bibliográficas

- Bhatia, V.K. (1993), *Analysing Genre*. London: Longman.
- Parodi, G. (2008), Lingüística de corpus: una introducción al ámbito, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 46(1): 93-119. [En línea]. Scielo. [Consulta: 18 de junio de 2012]. Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832008000100006&script=sci_arttext
- Swales, J.M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moyano, E. (2010), Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional, *Revista Signos* 43(74): 465-488. [En línea]. Scielo. [Consulta: 18 de junio de 2012]. Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342010000500004&script=sci_arttext
- Universidad Nacional de General Sarmiento, *PRODEAC* [en línea] Disponible en:
<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>

Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)²³

Joseba Ezeiza Ramos

UPV/EHU. Universidad del País Vasco

mbaralo@nebrija.es

Ezeiza Ramos, J. (2012). Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 88-119.

Resumen

La enseñanza y la evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje tiene su espacio natural de desarrollo en el ámbito universidad. De hecho, en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias comunicativas y el dominio del discurso especializado han cobrado una relevancia notable en los currículos universitarios.

Como resultado de ello, estos últimos años se han multiplicado las iniciativas encaminadas a potenciar su aprendizaje y, como consecuencia de ello, ha comenzado a cobrar fuerza la demanda de sistemas de certificación de dominio válidos y fiables que permitan reconocer los logros alcanzados en diversas lenguas, al menos, en el ámbito europeo.

Igualmente, el desarrollo de los nuevos planes de estudio, la generalización de metodologías activas de aprendizaje, y la introducción de nuevas modalidades de evaluación en el ámbito universitario ha propiciado un entorno que permite superar, al menos parcialmente, algunas de las dificultades a las que tradicionalmente se ha enfrentado la evaluación de dominio de lengua con fines específicos.

Así pues, en este artículo, se ofrecerá una revisión del estado de la cuestión, y tras un análisis de las bases epistemológicas, documentales y metodológicas de la enseñanza y la evaluación de competencias comunicativas disciplinares y de los usos especializados del lenguaje en el EEES, se esbozará un modelo de procedimiento-marco que pueda posibilitar el reconocimiento de certificaciones de dominio con fines específicos verificadas mediante los diversos sistemas de evaluación previstos en el EEES.

Para el desarrollo de la propuesta del procedimiento-marco se han tenido presentes los principios y metodologías de agencias de calidad europeas (IALTA y ALTE, entre otras), las sugerencias de algunos de los trabajos más reconocidos sobre evaluación de lenguas (Douglas 2000; Davies 2008; Bachman y Palmer 2010; Fulcher y Davison 2012; etc.), y diversas experiencias recientes enmarcadas las universidades españolas (López y Edwards, 2007; Ezeiza 2008 y 2009; Durán et al. 2009; etc.). También se ha prestado especial atención, por su estrecha relación con el tema, a la Guía para el desarrollo de currículos específicos (Martín Peris et al. 2012) publicada recientemente por el Instituto Cervantes.

Palabras claves

EEES, competencias comunicativas, discurso especializado, lengua con fines específicos, evaluación en contextos específicos, certificación de dominio

Abstract

The teaching and assessment of disciplinary forms of communication and specialized uses of language has a natural space for development in the university field. In fact, the new European Space for Higher Education (ESHE) is giving increasingly significant importance to communication specific competencies and specialized discourse in university curricula.

²³ Este trabajo se adscribe al proyecto GARATERM-2 (proyecto de investigación Universidad-Sociedad US10101 financiado por la UPV/EHU de la convocatoria 2010-2012) y al proyecto COMUNICACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN LENGUA VASCA: RECURSOS 2.0 (proyecto de innovación educativa 10/6252 financiado por la UPV/EHU en la convocatoria 2010-2012)

As a result, the efforts to enhance their acquisition have increased in recent years and, consequently, the demand of valid and reliable proficiency certification systems that would recognize achievements in various languages, at least in Europe, have begun to gain strength. Similarly, the development of new curricula, the generalization of active learning methodologies and the introduction of new forms of assessment at university level have led to an environment that overcomes, in part, some of the difficulties which traditionally the language proficiency assessment has faced in specific contexts.

So, this article provides an overview of the state of art, and, after an analysis of epistemological, methodological and documental bases of the teaching and assessing at the ESHE of disciplinary communication competencies and specialized uses of language, we will outline a framework procedure for recognizing proficiency certifications for specific purposes, as verified by the different systems of evaluation provided in the ESHE.

The development of this framework procedure has taken account of the principles and methodologies of European quality assurance agencies (IALTA and ALTE among others), the suggestions of the most recent papers on language assessment (Douglas 2000, Davies 2008, Bachman and Palmer 2010; Fulcher and Davison 2012; etc.), and several recent experiences developed at Spanish universities (López and Edwards 2007; Ezeiza 2008 and 2009; Durán et al. 2009; etc.). Due to its direct relation to the subject of this article, it has also paid special attention to the Guidelines for the development of specific curricula (Martín Peris et al. 2012) recently published by the Cervantes Institute.

Key words

ESHE, language communication competencies, specialized discourse, language for special purposes, language assessment in specific contexts, proficiency certification

0. Introducción

La enseñanza y aprendizaje de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje tiene su espacio natural de desarrollo en dos grandes ámbitos: el académico (especialmente en el de la formación profesional y en el de los estudios universitarios) y el laboral (en la formación continua). También se realiza, obviamente, en el ámbito vocacional, pero, la mayor parte de los estudiantes que se plantean participar en un curso con fines específicos o que realizan algún programa de autoaprendizaje fuera de la universidad o del entorno laboral, tendrán probablemente entre sus fines bien ampliar sus horizontes académicos, bien ampliar sus horizontes profesionales.

En cualquier caso, desde un punto de vista sociocognitivo (Swales 1990, Bhatia 2002; Roldán, 2004) los usos especializados del lenguaje responden a la configuración social, a las áreas de interés, a los objetivos, a las actividades y a las formas de comunicación de una comunidad de práctica articulada en torno a un área de conocimiento, una disciplina o una profesión determinadas. Por lo tanto, vienen necesariamente ligados a la actividad académica o profesional. Por otra parte, si bien algunas áreas de la actividad social y profesional gozan de cierto grado de independencia con respecto a las disciplinas académicas, en general, la mayor parte de las actividades humanas caracterizadas por unas formas de comunicación especializadas y unos usos idiosincrásicos del lenguaje tienen una vinculación más o menos directa con algún área disciplinar delimitada dentro de la estructura de los estudios universitarios o de los estudios profesionales. Con todo, se trata de estudios reglados, en los que además de impartir las enseñanzas correspondientes, también se verifican y acreditan formalmente los aprendizajes. Por lo tanto, en este contexto, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación caminan indisolublemente unidos.

Por ello, el entorno universitario ofrece un espacio muy favorable para, aprovechando las estructuras, dinámicas y recursos disponibles, poner en marcha

acciones encaminadas a la acreditación, entre otros aspectos, a) del dominio de los conocimientos y usos lingüísticos específicos; b) de las competencias para la comunicación en ámbitos académicos; y c) bajo ciertas condiciones, también de las competencias para la comunicación en ámbitos profesionales. Así pues, en el presente artículo se tratará de realizar un análisis de las bases que pueden servir para el desarrollo y puesta en marcha de sistemas de certificación de competencias comunicativas y conocimientos lingüísticos de carácter disciplinar en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, trascendiendo la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, postularía la posibilidad de desarrollar un procedimiento-marco que, sin generar una carga académica y burocrática adicional importante y respetando la autonomía que la sociedad reconoce a las universidades, a los departamentos, al profesorado y a otras instituciones académicas y extraacadémicas para desarrollar sus propios sistemas de certificación, permita armonizar dichos dispositivos con referencia a unos principios comunes.

En primer lugar se expondrán las especificidades del aprendizaje y la evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados de la lengua en el entorno universitario. A continuación, se analizará a) qué lugar se atribuye a los aprendizajes comunicativos y lingüísticos en el EEES; b) qué demandas parecen estar cobrando fuerza en este nuevo contexto; y c) qué oportunidades se presentan para poner en marcha sistemas de acreditación de dominio con fines específicos que sorteen algunas de las dificultades a las que se enfrenta la evaluación certificativa en este ámbito. Hilando con todo ello, en el tercer apartado se hará una revisión de algunos documentos, instrumentos, protocolos y trabajos que pueden resultar de interés para la enseñanza y la evaluación de lenguas con fines específicos enmarcada en el EEES. Finalmente, siguiendo la propuesta de Bachman y Palmer (2010), se detallará qué elementos constituyentes debería incluir un procedimiento-marco que pudiera dar soporte a un modelo para la acreditación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje abierto y flexible, y que pueda dar cabida (y la mismo tiempo garantice su validez) a fórmulas de verificación y acreditación de muy diversa naturaleza.

En definitiva, se pretende realizar una reflexión suficientemente documentada y también apoyada en la experiencia acumulada por un buen número de profesionales que, convencidos del carácter crítico de estos saberes tanto para el éxito académico como para el posterior desempeño profesional, están trabajando para abrir en las estructuras académicas universitarias vías para encauzar la enseñanza y la evaluación de la comunicación y el lenguaje. Comoquiera que los frentes abiertos son muy diversos y que, en función del caso, se centran en lenguas propias, lenguas segundas, lenguas extranjeras, etc. En este trabajo se ha tratado de recoger selectivamente aquellas ideas que, presumiblemente, podrían generalizarse independientemente de la situación social de la lengua en cuestión con respecto al alumnado.

1. Aprendizaje y evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje en la educación superior

Como es sabido, el contexto social más habitualmente utilizado como primera vía de acceso a las formas disciplinares de comunicación y los usos especializados del lenguaje es el de los estudios superiores, bien universitarios bien profesionales. De hecho, la universidad y las escuelas profesionales tienen como finalidad principal cualificar para el ejercicio de actividades académicas o profesionales especializadas adscritas –por razones históricas, sociales o administrativas y de forma más o menos natural o más o menos convencional- a determinadas áreas de conocimiento o a áreas disciplinares concretas. Dichas áreas (y en su caso también algunas subáreas) delimitarían diversos espacios de actividad social que encuadrarían lo que denominaríamos “especialidades” y “profesiones”, que, por lo tanto, se caracterizarán

por unas formas especializadas de comunicación y unos usos distintivos y particulares del lenguaje.

De este modo, las formas particulares de comunicación y los usos lingüísticos específicos de cada área de conocimiento, disciplina, o actividad, quedarían enmarcados en un espacio social estructurado (el de la enseñanza superior) que, independientemente de las bases epistemológicas, fundamentos metodológicos y prácticas sociales de cada una de ellas, ofrecería un entorno compartido común para la transmisión y adquisición de los rudimentos comunicativos y los usos del lenguaje propios de los expertos del área, disciplina o actividad en cuestión. En dicho entorno, el acceso a la experticia se vería facilitado por tres factores (Bhatia 2002): a) el conocimiento de la cultura disciplinar; b) la familiaridad con los géneros discursivos propios del área; y, c) la capacidad para afrontar los retos comunicativos de la práctica profesional.

El primero de ellos alude al concepto de "comunidad discursiva" (Swales 1990) o, en sentido más amplio al de "comunidad de práctica" (Wenger 1998). Así pues, las comunidades de práctica serían grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado y unas actividades específicas, y tendría una proyección social reconocida, mecanismos de intercomunicación entre sus miembros, unas convenciones y usos lingüísticos específicos y una estructura social interna en la que participan miembros con diferentes niveles de experticia (Swales 1990: 24-17).

Las comunidades de práctica generarían y compartirían un discurso distintivo y, por ello, compartirían "un grupo determinado de géneros discursivos y, en consecuencia, habrían accedido al conocimiento que éstos aportan y a las prácticas comunicativas y sociales que establecen" (Cassany 2006, p. 25). Desde este punto de vista, durante el periodo de formación universitaria o profesional se produciría en los estudiantes un proceso de adquisición de la cultura disciplinar que tendría como resultado una "reestructuración de identidad" (Ricento 2005, p. 904; Cassany 2006, pp. 30-31) que le permitiría ir despojándose de su rol de "participante periférico" (Martín Peris et al. 2012, p. 16) para ir integrándose progresivamente en la comunidad disciplinar o profesional de la que pretenden participar como miembros activos.

Para ello, y atendiendo ahora al segundo de los factores determinantes de la experticia, el periodo formativo debería garantizar el acceso a los géneros discursivos propios de la disciplina o de la actividad profesional correspondiente. Los géneros son las "estructuras discursivas, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizan los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que deben resolver en su disciplina y en su ámbito laboral" (Cassany 2006, p. 24), y tienen tres funciones básicas en la comunicación especializada: a) una función cognitiva, ya que contribuyen a construir y formalizar el conocimiento de una disciplina; b) una función interpersonal, ya que vehiculan la identidad (imagen o "face") del autor como miembro de una determinada comunidad de práctica; y c) una función sociopolítica, ya que contribuyen a establecer el estatus de una persona en su comunidad (Gunnarson 1997-a y b, referenciada en Cassany 2006, pp. 26-27).

Para dar respuesta adecuada a esta multiplicidad de fines, los géneros se configuran de manera "compleja" a través de una "red de estructuras multidimensionales que interrelacionan simultánea e interactivamente lo cognitivo, lo gramatical y lo social" (Cabré y Gómez de Enterría 2006 p. 45) y se materializan en fórmulas lingüísticas que optimizan a nivel situacional, funcional, semántico y formal la respuesta a los factores que rodean a la comunicación especializada en sus diversas dimensiones (Cabré y Gómez de Enterría 2006, p. 56). Por lo tanto, la familiaridad con los géneros discursivos, y el dominio de los usos lingüísticos más característicos de dichos géneros serían completamente necesarios para acceder, participar e integrarse en la comunidad de práctica. En este sentido, "aprender a ser un buen profesional

requiere aprender a ser un buen lector, escritor [e interlocutor] en los géneros discursivos de la disciplina correspondiente" (Cassany 2006, p. 47).

De hecho, cada disciplina "posee su propio repertorio de géneros que raramente se usa en otras disciplinas" (Bhatia 2005, p. 18, traducido al español y referenciado en Cassany 2006: 17) organizados en forma de "clases de textos" (Ciapuscio 2003 y 2005), "colonias de géneros" (Bhatia 2002, p. 282; Luzón 2005) o "familias de géneros" (Ciapuscio 2007); esto es, los diversos géneros discursivos propios de cada disciplina (dependientes, cada uno de ellos, de contextos socioretóricos muy concretos) compartirían una serie de valores independientes del contexto social y situacional y estructurarían el discurso especializado mediante agrupaciones de géneros "que presentan una coocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular); que circulan en contextos situacionales particulares; y que, en definitiva, presentan una serie de rasgos que se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple" (Parodi 2007, p. 148).

En conjunto, estas colonias de géneros constituirían el sistema del "discurso especializado" del área, disciplina o profesión en cuestión, configurado no solo por los propios géneros, sino también por "unos procedimientos particulares para construir, interpretar y usar dichos géneros" (Bhatia 2005, p. 18, traducido al español y referenciado en Cassany 2006, p. 17), esto es, configurado por unas formas y modos de comunicación idiosincrásicos que se "usan para fijar las características de la pertenencia a una disciplina, para determinar y validar los datos que puedan construir sus razonamientos apropiados y para hacer aportaciones sustanciales al campo correspondiente" (Bhatia 2005, p. 18, traducido al español y referenciado en Cassany 2006, p. 17).

Todos estos factores contribuirían "a establecer las formas típicas de pensar y comportarse dentro del marco de una disciplina o subdisciplina específica" (Bhatia 2005, p. 18, traducido al español y referenciado en Cassany 2006, p. 17); esto es, determinarían las formas de comunicación y los usos lingüísticos propios de la actividad disciplinar o profesional correspondiente. Por ello, es fundamental que los estudiantes puedan participar de algún modo en dichas actividades, ya que, atendiendo al esquema de Bhatia (2002) al que nos estamos refiriendo, de ello dependería en gran medida el grado de dominio del discurso especializado que puedan alcanzar durante su formación disciplinar.

El itinerario formativo por el que se transita habitualmente en contextos universitarios y de formación profesional podría representarse como "un "continuum" secuencial en el que se van concatenando diversos discursos "desde el discurso escolar general, hasta el académico universitario y el profesional en el medio laboral" (Parodi 2007, p. 143), de manera que -utilizando la terminología de Parodi (2007)- el discurso especializado englobaría el "discurso escolar general" y el "discurso técnico-profesional escolar secundario" (de los cuales los estudiantes son partícipes antes de incorporarse a los estudios superiores), y también, obviamente, el "discurso académico superior" y el "discurso disciplinar o técnico" (a los cuales los estudiantes accederían de forma progresiva durante su estancia en la universidad o en la escuela profesional superior) y, finalmente, el "discurso profesional" (al que podrían acceder bien de forma indirecta a través de algunas actividades académicas o bien de forma directa a través de prácticas en el entorno laboral). Según el esquema propuesto por Parodi (2007, p. 143), el discurso disciplinar en "parte se nutriría del discurso académico y, a su vez, se vincularía e interactuaría también con el discurso profesional"; siempre en grados variables dependiendo del área disciplinar, del diseño del plan de estudios y de la metodología pedagógica aplicada, entre otros posibles factores.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje de nuevas formas de comunicación y de nuevos usos del lenguaje y, en definitiva, el proceso de adaptación a nuevos entornos discursivos serían fundamentalmente de naturaleza sociocognitiva (Bhatia, 2002). De hecho, partiendo de la base de que, según Swales (1990), "a) un género abarca una clase de actos comunicativos ("events") que comparten un mismo grupo de propósitos; b) los expertos de una comunidad discursiva reconocen los propósitos que constituyen la base ("rationale") del género; y c) esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influye y restringe la elección del contenido y del estilo" (Swales 1998, p. 58, traducido y referenciado en Cassany 2006, p. 22), el acceso a los géneros requeriría necesariamente entrar en contacto (procesar, manipular, reconstruir, transmitir, generar...) de forma significativa los géneros más relevantes de la comunidad de práctica correspondiente. Por otra parte, dado que "los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia" (Swales 1990, p. 58, traducido y referenciado en Cassany 2006, p. 22), serían de especial utilidad para los estudiantes "los ejemplares que poseen las opciones más probables y que, por ello, son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva" (Swales 1990, p. 58, traducido y referenciado en Cassany 2006, p. 22).

No obstante, desde el punto de vista sociocognitivo, su valor no radicaría principalmente en su potencial como "modelo para la reproducción de formas convencionales de comunicación en contextos sociales recurrentes" (Bhatia 2002, p. 4) sino, más bien, servirían como "recurso analítico para entender y manipular realizaciones complejas intergenéricas y multiculturales del discurso profesional, que permitirá a los estudiantes utilizar conocimiento genérico para responder a contextos sociales nuevos y también crear nuevas formas de discurso para alcanzar tanto el éxito pragmático como otras agendas humanas poderosas" (Bhatia 2002, p. 4).

En este sentido, para que la toma de contacto con el discurso especializado resulte productiva, esto es, para que vehicule adecuadamente la adquisición de la cultura disciplinar y para que proyecte en un grado suficiente la actividad comunicativa propia del área en cuestión, dicha toma de contacto debería producirse en situaciones significativas y representativas de las prácticas disciplinares correspondientes, y en interacción tanto con otros miembros de la comunidad de práctica en formación como con expertos de dicha comunidad.

En definitiva, debidamente enmarcados en la actividad académica universitaria, los géneros discursivos actuarían de plataforma de acceso no solo a los conocimientos factuales, las ideas y las opiniones de los expertos, sino también a las formas y modos de comunicación disciplinares, siempre y cuando las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que se circunscriban dichos géneros los enmarquen en un contexto relevante y significativo, estimulen la toma de conciencia de los estudiantes sobre las características prototípicas de cada colonia de géneros y sobre los rasgos idiosincrásicos de cada género en particular, y siempre que los ejemplares que se manejen vehiculen un lenguaje suficientemente representativo de los diversos usos expertos.

En cualquier caso, conviene tener en cuenta la trascendencia y complejidad de estos procesos. Por una parte, la adquisición de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje constituye la base fundamental para el acceso al propio conocimiento especializado y, por lo tanto, a la cualificación académica y profesional. Pero, de igual modo, la adquisición de las formas de comunicación y del lenguaje especializado exige necesariamente disponer de conocimientos disciplinares. Esto es, el conocimiento disciplinar y el dominio comunicativo-lingüístico son interdependientes y se vinculan e interrelacionan de forma compleja, ya que los resultados del proceso de aprendizaje podrían variar sustancialmente en ambas dimensiones en función, entre otros factores, del enfoque

pedagógico del proceso formativo, del tratamiento que reciban ambos aspectos y, en particular, en función de los recursos y métodos de instrucción que se dispongan para facilitar a los estudiantes algunas vías de acceso a la cultura disciplinar de la comunidad discursiva, un contacto significativo con los géneros más representativos de su actividad disciplinar, y oportunidades suficientes y adecuadamente contextualizadas para enfrentarse a situaciones comunicativas (tareas genuinamente disciplinares) en las que tratar de aproximar sus formas y modos de comunicación y su uso del lenguaje al de los expertos de la comunidad de práctica.

Tradicionalmente, en la universidad y las escuelas profesionales se ha confiado en que estos procesos se producirían de forma espontánea, prácticamente sin intervención instruccional específica. En el caso de lenguas extranjeras -y ocasionalmente en lenguas propias- se ha tratado de facilitar la adquisición de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje a través de cursos, seminarios o talleres sobre formas de comunicación disciplinar, generalmente del ámbito académico y a menudo centrados fundamentalmente en los exponentes lingüísticos distintivos del discurso especializado correspondiente y en los rasgos prototípicos de ciertos géneros discursivos recurrentes.

Por otra parte, la las pruebas de certificación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados se ha limitado en general a las lenguas segundas (sería el caso, por ejemplo, del euskera en el País Vasco) o a las lenguas extranjeras (sería el caso de la evaluación del inglés, español, francés... con fines específicos) y, al menos en el caso del E/LE, la certificación correspondiente ha corrido a cargo de entidades extrauniversitarias (cámaras de comercio, servicios públicos de acreditación, etc.), aun cuando algunas universidades han colaborado en la puesta en marcha de ciertos sistemas de certificación (incluso han liderado algunos de ellos) y aun cuando casi todas las universidades españolas cuentan con algún centro o servicio de lenguas que, en muchos casos, administra también pruebas oficiales de acreditación de dominio lingüístico general.

En el caso del inglés cabe destacar el trabajo de diversas instituciones desde la década de 1950 en la investigación, desarrollo e implantación de sistemas de certificación con fines específicos (TRAB, ELTS, IELTS, ELBA, TEEP, BEPT, CEELT...) de cuya evolución da muy buena cuenta Alan Davies en el monográfico nº 23 de la revista *Studies in Language Testing* (Davies 2008).

En el caso del español con fines específicos, según Gómez de Enterría (2009, p. 63), las áreas temáticas que hoy en día demanda principalmente el mercado de enseñanza de ELE serían las siguientes: el español de los negocios, el español del turismo, el español jurídico, el español de la diplomacia, el español de las ciencias de la salud y el español del medio ambiente. Éstas constituirían lo que la experta denomina "demanda estándar" (Gómez de Enterría 2009, p. 67) y se vehicularía a través de los certificados y diplomas de diversas instituciones. Gómez de Enterría (2009, pp. 85-86) referencia únicamente los certificados que la Cámara de Comercio de Madrid administra para las áreas temáticas de la economía, el comercio y las finanzas, el derecho, el turismo, y el área de la salud²⁴. Pero, como es sabido, la Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Cultura Española (FIDECU) certifica también, en colaboración con la Universidad Pontificia de Salamanca, el Diploma Internacional de Español (DIE) para las especialidades de negocios, turismo y salud²⁵ y la Cámara de Comercio de España en Francia cuenta con el sistema de certificación ELYTE (Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales en Español de Empresa), para el ámbito del español empresarial²⁶. Por otra parte, algunas instituciones como el

²⁴ <http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=581&sec=5>

²⁵ <http://www.fidescu.org/pgDieB.htm>

²⁶ <http://www.cocef.com/test-elyte.html>

Instituto Cervantes han comenzado también a ofrecer, bajo demanda, servicios de certificación de español con fines específicos²⁷, por ejemplo, para la Oficina Europea de Selección de Personal (EPSO)²⁸.

Sin embargo, tal y como hace notar Gómez de Enterría (2009, p. 67), en ámbitos universitarios, y en especial en el contexto de programas ERASMUS, SÓCRATES y en programas de postgrado, se detectaría también una "demanda con objetivos más precisos" en ámbitos como el del español para las Ciencias Experimentales, el español de la Tecnología y el español de las Ciencias Sociales. En estos casos, la docencia se enmarcaría en los planes de estudios universitarios y correría habitualmente a cargo de los departamentos de lenguas de las universidades. Por lo tanto, la evaluación del dominio (y por lo tanto su virtual acreditación) "estaría condicionada a los programas universitarios correspondientes" (Gómez de Enterría 2009, p. 67), y, al menos hasta la fecha, no habría sido tan fácilmente reconocible y generalizable como la de los sistemas de acreditación antes mencionados.

En cualquier caso, tal y como veremos a continuación, la adaptación de la universidad al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ofrece un contexto de oportunidad no solo para desplegar un nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje de formas de comunicación disciplinares y usos del lenguaje especializados con proyección plurilingüe y más integrado en el proceso de desarrollo académico y profesional que el de los cursos de lengua con fines específicos tradicionales; además, ofrece unas condiciones adecuadas para poner en marcha un modelo de certificación del dominio de los usos lingüísticos especializados de los estudiantes más flexible, económico y productivo que los exámenes certificativos al uso.

2. Nuevas oportunidades para la evaluación certificativa de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el EEES

Con la implantación de los nuevos planes de estudio universitarios y del sistema de reconocimiento europeo de los títulos superiores se han producido una serie de modificaciones importantes tanto en el diseño de los propios planes de estudio como en la metodología de enseñanza y en las formas de evaluación. Al mismo tiempo, parece que está cobrando progresivamente mayor importancia la acreditación fehaciente de los resultados de aprendizaje y de su impacto en el logro de los fines generales establecidos.

Ello conlleva el desarrollo e implantación de sistemas de garantía de calidad, y de sistemas verificación de la eficiencia de los diversos recursos (institucionales, humanos y materiales) dispuestos para la consecución de dichos fines. En este contexto, se han desarrollado diversos instrumentos para vehicular el reconocimiento de experiencias y aprendizajes lingüísticos como el *Suplemento europeo al título*²⁹, el *Pasaporte Europass de las Lenguas*³⁰, el *Portfolio europeo de las lenguas*³¹ y los diplomas de acreditación lingüística homologados, por ejemplo, por ALTE³² o EALTA³³

Con respecto a los aprendizajes lingüísticos es reseñable la importancia que se atribuye en los nuevos documentos curriculares universitarios al desarrollo de las

²⁷ http://www.cervantes.es/imagenes/File/memoria_institucional/07_08/actividad_academica.pdf

²⁸ http://europa.eu/epso/discover/about/mission/index_es.htm

²⁹ <http://www.crue.org/espacioeuropeo/Adaptarsistuni/suplementoeuropeo.html>

³⁰ <http://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/language-passport>

³¹ <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

³² http://www.alte.org/attachments/files/framework_spanish.pdf

³³ <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Spanish.pdf>

competencias para la comunicación en lenguas propias y en lenguas extranjeras como elemento clave para el acceso al mundo profesional en general (Egloff, 2000), y como estrategia para estimular y facilitar la movilidad de la ciudadanía en particular (López y Edwards, 2007). De hecho, las políticas educativas vigentes apuntan claramente hacia un espacio (pan) europeo de estudios superiores plurilingüe (Campus Europae 2005; Fortanet-Gómez y Räisänen 2008; Carrió-Pastor 2009; Astvatsatryan 2011; y Alcón y Michavila 2012). Este espacio de educación quedaría encuadrado en un marco de cualificaciones orientado al aprendizaje a lo largo de toda la vida en el que las competencias comunicativas, los conocimientos lingüísticos y todos los aprendizajes relacionados de forma general con las habilidades sociales, interculturales y interpersonales cobran un protagonismo central (Ezeiza et al, 2007; López y Edwards, 2007; Ezeiza, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012; Ezeiza y Zabala, 2009). Esta orientación queda claramente reflejada entre otros en los siguientes documentos del Consejo de Europa: el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*³⁴, el *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*³⁵, y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*³⁶.

En concordancia con el progresivo protagonismo de todo lo relativo a la comunicación y los aprendizajes lingüísticos, las instituciones educativas ponen a disposición de los estudiantes diversos tipos de recursos con el fin de facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas propias y extranjeras (asignaturas de comunicación y lenguaje académico y profesional, centros universitarios de lenguas, recursos virtuales de consulta y autoaprendizaje, etc.) y cada vez son más habituales las acciones integradas en el currículo orientadas a facilitar de forma transversal la adquisición de competencias comunicativas específicas del ámbito disciplinar correspondiente (acreditación de aprendizajes disciplinares mediante trabajos escritos y orales; estímulo y evaluación de la calidad lingüística de la comunicación académica; realización de prácticas profesionales; participación en actividades de divulgación y comunicación social de temas disciplinares; integración y uso de lenguas extranjeras en el currículo; etc.).

Así pues, siguiendo las directrices de la *Ordenación de Enseñanzas Universitarias Oficiales* (RD 1393/2007)³⁷, el *Marco Español de Cualificaciones Profesionales para la Educación Superior* (RD 1027/2011)³⁸ y los *Libros Blancos para las Nuevas Titulaciones de Grado* publicados por la ANECA³⁹ muchos planes de estudio han comenzado a delinear itinerarios formativos en los que las competencias comunicativas de carácter disciplinar (académicas y/o profesionales en función de la naturaleza de las actividades de aprendizaje de las que se trate), constituyen una evidencia importante para la verificación de los aprendizajes.

Por otra parte, los programas de movilidad del alumnado consiguen que un buen número de estudiantes cursen parte de sus estudios en universidades extranjeras y, del mismo modo, facilitan que alumnos extranjeros acudan a universidades españolas. Uno de los fines de este tipo de programas es que los estudiantes refuercen y amplíen sus conocimientos lingüísticos generales. Pero, a medida que entre el alumnado el nivel de dominio general de las lenguas es progresivamente mayor, tanto las instituciones educativas como los propios estudiantes han comenzado a observar en estos programas una oportunidad, no solo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino más bien para la adquisición de formas especializadas de comunicación y de rudimentos básicos del lenguaje de la especialidad correspondiente en la(s) lengua(s)

³⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

³⁵ http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf

³⁶ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

³⁷ <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

³⁸ <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>

³⁹ <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>

de uso en la universidad elegida. Obviamente, bien para establecer criterios de selección de destinos, bien para la evaluar los resultados del programa de movilidad en términos de desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, hacen falta instrumentos de medición adecuados, no solo del nivel de dominio idiomático general, sino también -al menos en ciertos casos- del dominio de las usos especializados del lenguaje.

Así pues, podría decirse que el contexto universitario actual parece que comienza a demandar algún sistema de acreditación de las competencias de los estudiantes para la comunicación disciplinar (académica y/o profesional) en lenguas propias y extranjeras. En parte, dicha acreditación serviría como sistema de verificación de la calidad de los resultados de aprendizaje. También podría servir -especialmente en el caso de lenguas propias- para acreditar el nivel de dominio de las competencias comunicativas disciplinares y el grado de conocimiento de los usos del lenguaje propios del área de conocimiento correspondiente. En el caso de lenguas extranjeras el dispositivo de certificación serviría para acreditar el nivel de dominio de lengua con fines específicos.

Por otra parte, la puesta en marcha de un sistema de acreditación podría ser utilidad estratégica para la propia red de centros universitarios de lenguas, ya que en un sistema de enseñanza de lengua más orientado al mundo académico y profesional que a la enseñanza generalista podrían encontrar un valor añadido que evidencie su especificidad frente a la oferta de otros servicios lingüísticos públicos y privados. Además, les permitiría resituarse dentro de la estructura universitaria como un servicio medular que ofrecería a docentes y estudiantes criterios y recursos para el desarrollo y la acreditación de sus competencias comunicativas y conocimientos lingüísticos en el marco de las propias titulaciones universitarias.

En definitiva, la transición hacia el EEES parece haber generado ciertas condiciones (introducción de objetivos relacionados con la comunicación y el lenguaje en prácticamente todos los planes de estudio; promoción de la movilidad y del plurilingüismo; interés por la verificación de la calidad de la enseñanza y, particularmente, de los resultados de aprendizaje; etc.) que justifican e incluso demandan la puesta en marcha de sistemas de verificación y acreditación fehaciente del grado de dominio de los estudiantes de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje, tanto en lenguas propias como en lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, esta demanda ha venido acompañada por una serie de innovaciones en el ámbito de la metodología de enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes (así como de una cierta flexibilización de las estructuras docentes) que puede favorecer la introducción de sistemas transversales de verificación y certificación de diversa naturaleza.

En el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la certificación podría realizarse a través de diferentes vías complementarias o alternativas (exámenes de acreditación de dominio, elaboración de portafolios, realización y superación de ciertas asignaturas o módulos formativos, participación en determinadas actividades, etc.) que, en conjunto, podrían contribuir la configuración de un sistema de una acreditación que ofrezca mayor grado de anclaje contextual y de autenticidad; una mayor cobertura de áreas disciplinares y lenguas; una mayor especificidad y la posibilidad de ajuste entre perfiles y necesidades; y, básicamente, bastante más flexibilidad que los sistemas de acreditación tradicionales al uso.

3. Bases para un sistema flexible de certificación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el EEES

De acuerdo con lo apuntado en el apartado anterior, la reestructuración administrativa, académica y sociolingüística propiciada por la integración de las universidades en el EEES ha abierto las puertas a la implantación de nuevas formas de acreditación lingüística, al menos, para los estudiantes en formación, tanto durante su proceso formativo como al término del mismo. Una vez que las fuentes legislativas que dan soporte a los nuevos estudios universitarios en el EEES, como son el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*⁴⁰, el *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente*⁴¹, el *Marco Español de Cualificaciones Profesionales para la Educación Superior* (RD 1027/2011)⁴² el *Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias Oficiales* (RD 1393/2007)⁴³, los *Libros Blancos para las Nuevas Titulaciones de Grado*⁴⁴ y los propios *Planes de Estudio* de los nuevos grado y postgrado de las diversas universidades establecen que la adquisición de competencias relativas a las formas de comunicación disciplinar y los usos especializados del lenguaje tanto en lenguas propias, como (en distinto grado, en función de la universidad o los estudios de los que se trate) también en lenguas extranjeras debería constituir uno de los objetivos esenciales de las enseñanzas superiores, se plantea el triple reto de a) planificar la integración de estas competencias en los planes de estudio; b) introducir las fórmulas y recursos didácticos adecuados para encauzarlas; y c) acreditar los logros alcanzados por los estudiantes.

Sobre el primero de los aspectos (el de la planificación) en diversos trabajos previos se ha documentado con bastante precisión qué relevancia se atribuye en el EEES a las competencias comunicativas de carácter disciplinar y los conocimientos lingüísticos especializados, y qué fórmulas han propuesto y aplicado algunas universidades para su introducción en los nuevos planes de estudio (consultar al respecto, entre otros, Millán y Argüelles 2005; Almahano et al. 2006, Kindelán y Vivanco 2006; Pérez-Llantada 2006; Roldán y Úbeda 2006; Ezeiza et al. 2007; Fanniza-Scheiper y Linares 2007; Gangaram et al. 2007; López y Edwards 2007; Ezeiza 2008-a, 2009-a, -b, -c, -d, -e, y 2012; Fernández 2008; Fortanet-Gómez y Räisänen 2008; García y Troyano 2008; Lobanova y Shunin 2008; Pérez-Paredes 2008; Ezeiza y Zabala 2009; Carrió-Pastor 2009; Cruz 2009; García 2009; González 2009; Moro et al. 2009; Ramírez 2009; Martínez et al. 2009; García 2010; Astvatsatryan 2011; Basta 2011; Fernández-Santiago 2011; García 2011; Jordano de la Torre 2011-a y -b; Zabala et al. 2011; Martínez 2012; Siikaluoma 2012; etc.). En otros trabajos se han dado cuenta también de algunos instrumentos y metodologías desarrollados en el contexto de adaptación al EEES para el análisis, la investigación y la difusión con fines docentes de los usos específicos del lenguaje de profesores y estudiantes universitarios (consultar al respecto, entre otros, Ezeiza 2009-f, 2010, 2011 y San Martín et al. 2012).

También se ha difundido los resultados de diversas experiencias de uso de portafolios y rúbricas como instrumentos no solo para la evaluación formativa sino también para la verificación y acreditación de dominio lingüístico específico en áreas diversas como son las Ciencias del Deporte, las Ciencias de la Educación, las Ciencias de la Comunicación, el Turismo, etc. (Almahano et al. 2007, Ezeiza 2008-b, Ezeiza 2008-c, Ezeiza 2009-g y Martínez-Lirola y Rubio 2009). En el ámbito de la Ciencia y la Tecnología cabría destacar el trabajo llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Madrid para validación con el MCER de un banco de descriptores y de un portafolio desarrollados para la evaluación del dominio del inglés académico y profesional (consultar al respecto Roldán y Úbeda 2006; Durán y Cuadrado 2007; Pierce y Durán

⁴⁰ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

⁴¹ http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf

⁴² <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>

⁴³ <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

⁴⁴ <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>

2008, 2011 y 2012; Durán et al. 2009; García Laborda 2009; y Durán y Pierce 2010). También son de reseñar por su detallada precisión, las rúbricas desarrolladas por la Universidad de Deusto para la evaluación de, entre otras, las competencias de expresión oral y escrita en lengua(s) propia(s), la competencia de comunicación en lengua extranjera, la competencia de comunicación interpersonal y la competencia de negociación (Villa y Poblete 2010) y algunas de las sugerencias para su desarrollo y aplicación reunidas en el trabajo compilatorio de Buján et al. (2011) al respecto.

Sin menoscabo de otros proyectos que pueden documentarse en las abundantes publicaciones existentes sobre propuestas de innovación en el EEES, las aquí reseñadas sirven para evidenciar la cada vez mayor inquietud que existe en el ámbito universitario acerca del tema sobre el que trata este trabajo. No obstante, esta diversidad de contextos, experiencias y propuestas parece invitar a pensar no tanto en un sistema de acreditación extremadamente reglado y homogéneo para todas las universidades, disciplinas, lenguas, etc., sino, más bien, en un modelo flexible que facilite el reconocimiento de aprendizajes verificados mediante diferentes formas de acreditación.

En cualquier caso, dicho modelo debería compartir -siempre con un margen de decisión y de actuación suficiente- una serie de postulados, procedimientos y criterios que hagan posible que los responsables de verificar y acreditar los aprendizajes puedan realizar su tarea sobre una base compartida y puedan, también, comunicar los resultados de sus evaluaciones con un lenguaje que común para los diversos agentes implicados. Afortunadamente, tal y como evidencian los trabajos a los que se ha hecho referencia en la introducción del presente epígrafe, contamos con una serie de fuentes documentales, instrumentos de evaluación y metodologías de validación que nos ofrecen un soporte para poder atender muchas de las necesidades, inquietudes y exigencias más relevantes.

La base documental la ofrecerían, fundamentalmente, los antes citados *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*⁴⁵, los *Libros Blancos para las Nuevas Titulaciones de Grado*⁴⁶ y las *Guías de Titulación* elaboradas por las diversas universidades. En estos documentos se enumeran, entre otros datos que también pueden ser de interés, a) las tareas académicas y profesionales que se establecen como objetivo para cada una de las áreas, titulaciones y perfiles profesionales; b) las capacidades comunicativas que deberían desarrollarse para hacer frente a dichas tareas; y c) los usos de la lengua que deberán dominarse para su adecuada realización. Este listado de competencias, capacidades y conocimientos resulta fácilmente sistematizable, ya que, en general, su formulación responde a las pautas normalizadas de los documentos del EEES. Además, permite una lectura transversal que facilita la identificación de los elementos comunes y distintivos de las diversas áreas, titulaciones, especialidades, perfiles profesionales, etc. (Ezeiza 2008-a, 2009-a y 2009-b).

Por ejemplo, los perfiles comunicativos previstos para las titulaciones de Derecho y Criminología presentan ciertos rasgos compartidos; sin embargo, algunos objetivos previstos en Derecho pueden ser más afines a Relaciones Laborales o Dirección de Empresas que a Criminología. Igualmente, algunos objetivos previstos para esta última titulación se aproximarán más a los de Psicología, Ciencias del Comportamiento o incluso Medicina que a los de Derecho. Por otra parte, los descriptores recogidos en estos documentos ofrecen la ventaja añadida de su congruencia formal con los del *Marco común europeo de referencia*, lo cual facilita su identificación, clasificación y, cuando fuera necesario, su calibración y adscripción a dicho marco.

⁴⁵ http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf

⁴⁶ <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>

Por lo tanto, adecuadamente gestionado, el banco de tareas, capacidades y conocimiento que puede elaborarse a partir de los documentos reseñados (y de otros documentos complementarios o derivados de ellos) puede resultar muy eficaz para ajustar en grado y especificidad los instrumentos de acreditación que se desee estandarizar u homologar. De hecho, puede servir, entre otros usos, para elaborar pruebas de examen tanto criteriosales como normativas adecuadamente ajustadas, no quizás tanto a las exigencias del desempeño profesional como tal, pero sí, al menos, a los objetivos previstos en las titulaciones oficiales que cualifican para su desempeño.

De igual modo, los instrumentos previstos en el EEES para certificar y comunicar los resultados de los aprendizajes (el *Pasaporte Europass*⁴⁷, el *Portafolio europeo de las lenguas*⁴⁸ y el *Suplemento europeo al título*⁴⁹) también pueden resultar de gran utilidad para dar respuesta a diversos modelos de acreditación de competencias de comunicación disciplinar. Así pues, el *Pasaporte Europass de las Lenguas* permite registrar las experiencias y logros de los estudiantes sin la exigencia de grandes desarrollos normativos previos, facilitando así su reconocimiento en todo el ámbito europeo, sin excesivo trabajo académico o burocrático añadido. Se adjuntaría al *Currículum Vitae Europass* y al *Documento de Movilidad Europass*, y formaría parte del segundo de los instrumentos disponibles para la certificación lingüística, esto es, del *Portafolio europeo de las lenguas*.

El *Portfolio europeo de las lenguas* puede ser oportuno cuando se desee dejar constancia no sólo de los resultados de los aprendizajes, sino también del proceso para alcanzarlos y de las evidencias que avalan su logro. También, podría resultar de gran utilidad para articular los aprendizajes que vayan realizándose tanto de forma transversal (en diversas asignaturas) como de forma longitudinal (curso tras curso) durante el periodo de estancia en la universidad, bien dentro del plan de estudios, bien en otros ámbitos (por ejemplo, en el centro universitario de lenguas, en programas de movilidad, etc.). Sin embargo, el *Portafolio europeo de las lenguas* requiere un meticuloso proceso de acreditación previo a su aplicación, y, para que pueda reconocérsele valor certificativo, es necesario que haya sido previamente validado y registrado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa⁵⁰.

Como es sabido, existe un buen número de portafolios desarrollados para diferentes grupos de interés y para su uso en diversos contextos. Varios de ellos han sido elaborados para su aplicación en la educación superior, pero el único con orientación específica es el antes ya citado *Portfolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional ACPEL* (Durán eta al. 2009), validado en la Universidad Politécnica de Madrid para el ámbito de la ingeniería. No se tiene constancia de la existencia de portafolios específicos para otras áreas y especialidades.

El tercero de los instrumentos de certificación asociados al EEES es el documento denominado *Suplemento europeo al título*; en él se harán constar todos aquellos aspectos relativos a la cualificación acreditada por el estudiante que puedan ser relevantes en el contexto del *Marco Europeo de Cualificaciones profesionales*⁵¹. Uno de los apartados principales de dicho marco se refiere precisamente a las competencias comunicativas, y establece unos objetivos muy concretos tanto para los estudios de grado (estableciendo dos niveles de cualificación: uno para el primer ciclo y otro para el segundo), como para los estudios de postgrado. Comoquiera que según la normativa vigente las instituciones responsables deben acreditar y registrar en el *Suplemento Europeo al título* el grado de cumplimiento de dichos objetivos, se trataría de un documento con gran valor certificativo que podría ser utilizado, si así se establece,

⁴⁷ <http://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/language-passport>

⁴⁸ <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

⁴⁹ <http://www.crue.org/espacioeuropeo/Adaptarsistuni/suplementoeuropeo.html>

⁵⁰ <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

⁵¹ http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf

como soporte para acreditar, entre otros aspectos, el dominio adquirido por los estudiantes de las formas de comunicación disciplinar y de los usos lingüísticos especializados (referidos a qué lenguas, a qué tareas concretas, en qué nivel...).

Como se puede apreciar, estos instrumentos abren las puertas a la posibilidad de vehicular la actividad certificativa a través de mecanismos distintos a los diplomas obtenidos mediante pruebas de dominio externas, generalmente administradas de forma aislada del resto de aprendizajes disciplinares. Al contrario, los documentos certificativos asociados al EEES permitirían visualizar el dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje dentro del marco general del conjunto de cualificaciones previstas para el título correspondiente. Así pues, en cierto modo, permitirían superar, al menos parcialmente, alguna de las limitaciones que los expertos atribuyen a aquellos procedimientos de acreditación que "aislan" la evaluación de las competencias comunicativas disciplinares de su "contexto natural" desempeño.

No obstante, conviene tener presente que cualquier sistema de acreditación enmarcado en el ámbito académico tendrá inevitablemente una transferibilidad limitada al entorno laboral. En cualquier caso, dicha limitación afectaría de igual modo a todas las capacidades y conocimientos previstos en el plan de estudios, no solo a los comunicativos y lingüísticos. Por lo tanto, en la medida en que se acepte que una determinada titulación acredita suficientemente la competencia de un individuo para el desempeño de ciertas actividades profesionales, parece lógico que se atribuya una validez equivalente a todo lo relativo a la comunicación y el uso del lenguaje.

Obviamente, para ello es necesario que los instrumentos de evaluación estén avalados por un dispositivo de control de calidad adecuado. Para ello, las instituciones cuentan con diversos mecanismos de verificación debidamente normalizados que, obviamente, garantizarían en cierto grado la validez y fiabilidad de los sistemas de evaluación previstos. Sin embargo, los aprendizajes lingüísticos y su evaluación tienen ciertas especificidades que conviene tomar en consideración. Además, en este ámbito existe una tradición asentada de homologación de pruebas, descriptores e instrumentos que, en la medida de lo posible, convendría incorporar al dispositivo de control de calidad general previsto en la universidad.

Probablemente sería de particular interés la validación del sistema de acreditación en relación con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001). Para ello podrían aplicarse diversos métodos. Al respecto, pueden resultar ilustrativo el proceso de validación del *Portfolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional ACPEL* (Roldán y Úbeda 2006; Durán y Cuadrado 2007; Pierce y Durán 2008, 2011 y 2012; y Durán y Pierce 2010). También podría considerarse el procedimiento que propone la *Guía para el diseño de currículos especializados* (Martín Peris et al., 2012) para anclar los currículos con fines específicos en Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007). También podrían aplicarse otras metodologías como el protocolo de seguimiento utilizado para la convalidación de titulaciones de euskera y su adecuación al MCER (Figueras et al. 2011) que aplica el Gobierno Vasco para verificar la correspondencia de las diversas vías de acreditación de perfiles lingüísticos entre los que se encontrarían los correspondientes al nivel C2, que, en el caso del euskera, certifican competencias comunicativas y lingüísticas específicas para el desempeño laboral.

No obstante, según diversos expertos (Fulcher 2004; Davison y Fulcher 2007; Fulcher y Davison 2007; O'Sullivan y Weir 2011; y North 2011, entre otros), el MCER parece adolecer de ciertas fallas reseñables⁵². Por otra parte, aun cuando algunos trabajos previos han evidenciado que tanto el postulado medular del MCER (el principio

⁵² En Llorián (2012) se recogen los juicios y opiniones más relevantes emitidos al respecto

orientado a la acción) como la estructura conceptual que se derivan de dicho principio (las categorías descriptivas del uso de la lengua) pueden servir de guía para el desarrollo de currículos con fines específicos y la puesta en marcha de sistemas de evaluación (ver, al respecto, Ezeiza et al. 2007; Ezeiza 2008; Ezeiza 2009-a, -b, -c, -d, -e; y Ezeiza y Zabala 2009), conviene no descartar la idea de adaptar bien su formulación, bien su desglose conceptual teniendo en cuenta tanto las aportaciones teóricas y empíricas de los trabajos realizados en torno a la concepción y la caracterización de las formas de comunicación disciplinar y de los usos especializados del lenguaje, así como también las aportaciones realizadas desde el ámbito de la evaluación certificativa, su teoría y su práctica. Aun así, y dada la amplia aceptación del MCER y el consolidado consenso existente acerca de su utilidad social (Heyworth 2004), parece que sería deseable que cualquier propuesta que se realice al respecto no se aleje –al menos sin una justificación muy sólida para ello– de su esquema original. Como reflexión previa convendría establecer qué lugar y función ocuparía el MCER en un dispositivo para la acreditación con fines específicos.

En relación con esta cuestión resulta sugerente la opinión de Fulcher y Davison (2007) al respecto. Estos expertos proponen desgranar los sistemas de certificación en tres niveles de definición (el nivel de “modelo”, el del “marco” y el de las “especificaciones”) y se cuestionan en qué nivel se situaría el MCER. Según su opinión⁵³, el *Marco de referencia* se situaría en el nivel superior, esto es, en contradicción con su propia denominación, no se trataría de un “marco” sino de un “modelo”. Sin embargo, de acuerdo con algunos los trabajos antes referenciados (Ezeiza et al 2007; Ezeiza 2008; Ezeiza 2009-a, -b, -c, -d, -e; y Ezeiza y Zabala 2009), en la enseñanza y la evaluación con fines específicos enmarcada en el ámbito universitario, el “modelo” se correspondería con el propio planteamiento del EEES (sus principios, objetivos, orientaciones metodológicas, procedimientos e instrumentos de acreditación, etc.), y representaría la concepción de la propia actividad disciplinar y de las funciones de comunicación y el lenguaje imbricadas en dicha actividad.

El MCER, por su parte, se situaría (en concordancia con su denominación) en el nivel del “marco”, y permitiría -a partir de las categorías descriptivas del uso de la lengua derivadas del principio orientado a la acción- identificar y sistematizar aquellos elementos de los perfiles comunicativos de egreso previstos en los planes de estudio que puedan resultar especialmente representativos de la actividad comunicativa y de los usos del lenguaje de una determinada área disciplinar. Finalmente, en el tercer nivel (el de las “especificaciones”) se aplicaría el desglose de categorías que se derive del constructo de la competencia comunicativa que se asuma en el modelo de partida. Este desglose de categorías se utilizaría para focalizar, describir y evaluar el uso que hacen de la lengua los usuarios objeto de evaluación durante el desempeño de las tareas de comunicación. Por lo tanto, serviría fundamentalmente para el desarrollo de criterios y escalas descriptivas.

Trabajos como el de Douglas (2000) sobre la evaluación con fines específicos, o los ya citados de Ezeiza (2008 y 2009) y Ezeiza et al. (2007 y 2009) sobre la integración de las competencias comunicativas de carácter disciplinar en el EEES se decantan por el constructo de competencia comunicativa propuesto por Bachman y Palmer (1996) -revisado y actualizado recientemente en Bachman y Palmer 2010-, como esquema conceptual de partida para identificar y sistematizar las principales capacidades y conocimientos implicados en el desempeño de aquellas “tareas” disciplinares (derivadas del “modelo” EEES) que puedan ser objeto de enseñanza o evaluación, a partir de la “configuración comunicativa” que se desprendería de su análisis aplicando el prisma del “enfoque orientado a la acción” (operativizado según la propuesta del “marco” de referencia utilizado, esto es, siguiendo el MCER). No

⁵³ Documentada y comentada en Llorián (2012)

obstante, existen otras propuestas, como la de Chapelle et al. (1997) o la de Celce-Murcia et al. (1996) -revisada y reformulada recientemente en Celce-Murcia (2007)-, que también podrían resultar de utilidad con este fin.

En cualquier caso, tal y como ha quedado patente, el EEES ofrece, unas bases documentales, instrumentales y descriptivas sólidas que, aun presentando un cierto grado de indefinición permiten desplegar currículos y sistemas de acreditación con fines específicos con ciertas garantías. No obstante, dado el amplio margen de autonomía que disfrutaban las universidades, los departamentos y el propio profesorado universitario, hay que asumir necesariamente la inviabilidad de un modelo único para todos los casos. Ello requeriría una iniciativa al más alto nivel que tuviera efectos vinculantes, al menos, en todo el espacio europeo, y, como bien es sabido, los procedimientos de desarrollo curricular y acreditación se conciben precisamente a la inversa; esto es, las iniciativas quedan en manos de los grupos de interés (particulares, asociaciones, departamentos, facultades, universidades, instituciones administrativas o gubernamentales...) y se establecen cauces y procedimientos para reconocer, armonizar y, en su caso homologar sus propuestas.

En el caso de los aprendizajes lingüísticos hay ya establecidos en el ámbito europeo una serie de protocolos para el desarrollo sistemas de certificación mediante pruebas de dominio (ALTE, IALTA, etc.) que, con las adaptaciones correspondientes, pueden ser de gran utilidad para el ámbito universitario. Por otra parte, habría que tomar también en cuenta las aportaciones de los expertos en esta área (Alderson et al. 1995; Bachman y Palmer 1996 y 2010; Douglas 2000; O'Sullivan 2007; Fulcher y Davison 2007 y 2012; etc.).

En definitiva, se trataría de establecer un procedimiento-marco compartido que pudiera servir de referencia para el ámbito universitario. Esto es, se trataría de elaborar un protocolo que, dando cabida a un amplio espectro de mecanismos y propuestas de certificación, permita el reconocimiento de las diversas fórmulas de acreditación dentro y fuera de la universidad. A continuación se expone cuáles serían los requisitos que debería cumplir dicho procedimiento-marco, atendiendo a la propuesta de Bachman y Palmer (2010), que en cierto modo, resume las aportaciones realizadas al respecto por los más reconocidos expertos en este campo.

4. Hacia un procedimiento-marco para el desarrollo de sistemas de acreditación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el EEES

Considerando las particularidades de las instituciones universitarias y de su funcionamiento, e hilando con lo argumentado en el epígrafe anterior, cabe pensar en que, a medida que vaya cobrando fuerza la conciencia sobre la importancia y la necesidad de planificar adecuada y específicamente la enseñanza y la evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados, es muy probable que se multipliquen las iniciativas y modelos de enseñanza y evaluación.

Unas propuestas se escorarán en mayor grado hacia la vertiente comunicativa del discurso especializado (Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Martín Peris et al. 2012); otros, pondrán mayor énfasis en la dimensión lingüística (Gómez de Enterría 2009-a y b). Algunos se decantarán por un sistema de acreditación poco estructurado, con reflejo únicamente en *el Suplemento europeo al título* o *el Pasaporte Europass*; otros, sin embargo, apostarán por una integración de la evaluación formativa y la evaluación certificativa, aprovechando las posibilidades que ofrece, por ejemplo, *el Portfolio europeo de las lenguas*. Es posible que otras instituciones pongan en marcha sistemas de certificación de dominio mediante pruebas de examen o que deriven sus estudiantes

a pruebas externos. En general, lo más probable es que incluso en una misma universidad se pongan en marcha iniciativas distintas en función de las titulaciones, las lenguas o incluso del criterio de departamentos o profesores concretos. De hecho, los instrumentos de acreditación a los que hemos hecho mención (el suplemento, el pasaporte y el portafolio) fueron diseñados con la previsión de que la casuística podría ser muy variada.

En cualquier caso, ello no exime a las instituciones y al profesorado de la responsabilidad de garantizar la validez y fiabilidad de sus certificaciones. La confianza es la condición imprescindible para el reconocimiento mutuo de sistemas de acreditación diferentes, pero para generar dicha confianza, hay que garantizar el respeto a unas exigencias compartidas. Dichas exigencias podrían articularse en un procedimiento-marco que, sin vocación prescriptiva sino más bien orientativa, serviría de asistencia y guía para aquellos que tengan responsabilidades en la acreditación del grado de dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje adquiridos por los estudiantes (coordinadores de titulación, tutores, profesores, evaluadores externos, agencias, institutos, etc.). Para elaborar este procedimiento-marco puede acudir a muy diversas fuentes. Una propuesta que trata de aunar las aportaciones más relevantes realizadas en el campo de la evaluación certificativa en el ámbito europeo es la desarrollada por Bachman y Palmer a lo largo de más de una década en sucesivos trabajos (1990, 1996 y 2010, entre otros). Se trata de una propuesta que establece un procedimiento estructurado en tres etapas sucesivas pero interrelacionadas- en las que se procederá respectivamente a la "conceptualización", la "justificación" y el "desarrollo" del dispositivo de certificación.

Siguiendo dicho esquema, en la primera etapa del procedimiento-marco se establecería el constructo sobre el que se vaya a asentar el sistema de certificación. Para ello, puede resultar de utilidad la estructura tripartita "modelo-marco-especificaciones" propuesta por Fulcher y Davison (2007) a la que se ha hecho ya referencia en el apartado anterior. En el caso del contexto universitario europeo, también habría que considerar las directrices recogidas en los documentos-soporte del EEES referenciados en epígrafes anteriores. A todo ello habría que sumar algunos criterios más específicamente centrados en los aprendizajes lingüísticos.

Al respecto, Chapelle (2012, p. 28) argumenta la importancia de dotar a los sistemas de certificación de una base lingüística sólida y resalta la importancia particular de este requisito en la evaluación de lengua con fines específicos. Más concretamente, Chapelle sugiere acudir a teorías lingüísticas que permitan considerar los vínculos e interrelaciones del uso lingüístico con el contexto de comunicación. Haciéndose eco de las propuestas de Halliday y Hasan (1989), apunta hacia lingüística funcional sistémica como una de las teorías lingüísticas que podría servir para este fin. Pero, tomando en consideración lo expuesto en la *Guía para el diseño de currículos especializados* del Instituto Cervantes (Martín Peris et al. 2012), y las ideas de autores ya referenciados en apartados anteriores como Swales (1990), Ciapuscio (2003, 2005 y 2007), Bhatia (1993, 2002-a y 2002-b), Cabré y Gómez de Enterría (2006), Parodi (2007, 2008, 2009-a y 2009-b), Gómez de Enterría (2009), etc., quizás pueda ser conveniente ampliar el horizonte abriendo vías para enriquecer el constructo con aportaciones de disciplinas no estrictamente enmarcadas en la lingüística funcional sistémica, como son la sociolingüística (con especial atención a los trabajos sobre variacionismo lingüístico), el análisis del discurso (en sus diversas orientaciones) y la terminología (con particular atención a las aportaciones de la teoría comunicativa y de la teoría sociocognitiva). Además de las ya reseñados, también podrían ser de interés trabajos como los de Connor y Upton (2004), Biber (2006) y Biber y Conrad (2009) en los que se discuten aproximaciones teóricas y metodologías de investigación que podrían ser de utilidad para -obviamente, si se asume la propuesta de Chapelle

(2012)- operativizar el modelo de la lingüística funcional aplicándolo al ámbito del discurso de especialidad y del discurso profesional. Todo ello puede resultar de utilidad para discutir y revisar la formulación del "principio orientado a la acción" del MCER (2001) a la luz de los postulados teóricos que se considere que proyectan más rigurosamente la concepción sobre el discurso especializado adoptada en el "modelo".

Una vez definidas las asunciones teóricas sobre la comunicación disciplinar y los usos especializados del lenguaje que constituirán el "modelo" del dispositivo de evaluación, y, en función de las conclusiones que se hayan extraído acerca de la idoneidad del "enfoque orientado a la acción" del MCER como "marco" para su desarrollo, habrá que decantarse por aquella concepción de la competencia comunicativa, su adquisición y su evaluación que resulte más coherente con los principios adoptados. Al respecto, son bastante sugerentes algunas de las reflexiones acerca de la naturaleza de la competencia comunicativa y de su proyección en la comunicación especializada recogidas en la *Guía para el desarrollo de currículos especializados* del Instituto Cervantes (Martín Peris, et al. 2012, p. 14):

La competencia comunicativa remite a la capacidad de usar la lengua de manera eficaz y apropiada. Se trata de una capacidad "compleja", "variable" y "contextualizada", tres propiedades estrechamente relacionadas entre sí. La competencia comunicativa es "compleja" por cuanto el uso de la lengua implica diversos conocimientos, competencias y habilidades; de hecho, el carácter especializado del tipo de currículos que darán respuesta a las necesidades de los distintos sectores y situaciones que se han caracterizado en el apartado anterior atañe tanto a los conocimientos propiamente dichos como a las competencias y habilidades.

Hay que tener en cuenta que los conocimientos se refieren no solamente a los elementos del sistema de la lengua y los saberes y comportamientos de las sociedades y culturas que la tiene como propia, sino también a un conjunto de realidades, temas, procedimientos, convenciones, etc., que son específicos de los grupos o comunidades que participan de una determinada especialización. La competencia comunicativa es también "variable" tanto en una dimensión "vertical" como "horizontal".

En la dimensión vertical, dado que puede describirse en relación con diferentes niveles de dominio, en cada uno de los cuales presenta una variación de grado en cuanto a la mayor o menor riqueza de vocabulario, corrección gramatical, pronunciación, etc.; y en la dimensión horizontal, dado que, en cada nivel de dominio, puede alcanzar un desarrollo diferente en cuanto a las distintas actividades comunicativas -expresión, comprensión, interacción y mediación, en lengua oral y lengua escrita- en las que se activa o realiza la competencia.

Por último, la competencia comunicativa es "contextualizada" por cuanto se realiza en entornos y situaciones concretas y particulares de comunicación. Aunque puede haber transferencias entre entornos y situaciones concretos -la capacidad de usos de la lengua en uno de ellos permite desenvolverse en otros nuevos-, cada uno tiene unas características propias, que convierten el uso de la lengua en un uso siempre específico en cierto modo.

Al igual que otros tipos de conocimiento y habilidad de las personas, el uso de la lengua está siempre vinculado a las condiciones y características del contexto social e histórico en que se originan y se activan los actos de habla.

Esta concepción de la competencia comunicativa coincide a grandes rasgos con la del constructo que proponen Chapelle et al. (1997); con la de la propuesta de Celce-Murcia et al. (1995), revisada y actualizada posteriormente en Celce-Murcia (2007); con la arquitectura conceptual desarrollada por Bachman (1990), revisada y actualizada sucesivamente en Bachman y Palmer (1996) y Bachman y Palmer (2010); y con la del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa (2001), inspirada en la ya citada propuesta de Bachman y Palmer (1996). También es claramente coincidente con el modelo para el desarrollo sistémico de la competencia comunicativa

en entorno universitario de Lobanova y Shin (2008). No obstante, cada uno de estos constructos se operativiza mediante categorías distintas y postula diferentes interrelaciones entre ellas. Por lo tanto, en función del constructo por el que se opte, las "especificaciones" del sistema de evaluación serán distintas o se articularán según una estructura conceptual diferente. Por ello, y a efectos de facilitar el reconocimiento de las acreditaciones, es importante que se expliciten las decisiones adoptadas al respecto.

Por otra parte, conviene recordar que, desde disciplinas no lingüísticas se ha llamado la atención sobre la relevancia que pueda tener en el constructo de la competencia comunicativa (aun no necesariamente como constituyentes medulares) elementos relativos a la competencia documental, la competencia digital, la competencia social, la competencia argumentativa, etc. Comoquiera que algunos de estos factores pueden condicionar las formas y modos de comunicación, particularmente en algunos ámbitos especializados, es posible que a la hora de establecer el constructo del sistema de certificación convenga tomar alguna determinación al respecto.

En cualquier caso, con todo ello, quedaría definida la "conceptualización" del dispositivo de certificación, esto es, a) quedaría establecido el "modelo", este es, la teoría lingüística sobre la que se asentaría el sistema de certificación y las variables no estrictamente lingüísticas que, por su concurrencia en la comunicación especializada podrían influir tanto en la propia configuración del hecho comunicativo como en los procesos y los resultados del desempeño de los hablantes (área de conocimiento, titulación, plan de estudios, ciclo, objetivos, lengua objeto de evaluación y su estatus social con respecto al interesado, etc.); b) quedaría también acotado el "marco" que servirá para su desarrollo (principios, variables descriptivas, etc.); y, finalmente, c) quedaría definido el constructo de la competencia comunicativa que se aplicará para determinar qué aspectos del desempeño de los estudiantes habrá que tomar en consideración a la hora de determinar su nivel de dominio (las "especificaciones").

Así pues, una vez establecidas las bases conceptuales del sistema de certificación, habría que desarrollar lo que en la bibliografía especializada se conoce como "argumento de validez" (Bachman y Palmer 2010; O'Sullivan y Weir 2011; Chapelle 2012), esto es, se habría que elaborar un argumento sólido que justifique el desarrollo de un dispositivo de certificación (Kane 2012) y que establezca las garantías de calidad necesarias para responder a los fines establecidos (Saville 2012). Para ello, habría que determinar cuál es el impacto social y educativo que se pretende generar con la puesta en marcha del sistema de certificación, sea ésta de la naturaleza que sea en cada caso (McNamara y Roever 2006; Bachman y Palmer 2010; Lynn y Halleck 2012).

Uno de los aspectos a considerar (Martín Peris et al. 2012) es la situación social de la lengua con respecto al interesado (lengua propia, lengua segunda, lengua de herencia o lengua extranjera). Del mismo modo, en contextos plurilingües convendrá reflexionar sobre el impacto que puede tener la puesta en marcha de un dispositivo de certificación para una determinada lengua, no solo en la consideración social de dicha lengua, sino también en el de las otras lenguas de uso u objeto de aprendizaje en el entorno académico correspondiente. En el caso de que se pretenda poner en marcha un sistema de acreditación plurilingüe, habrá que reflexionar también sobre los argumentos que justifican la inclusión en el sistema de certificación las lenguas en cuestión y las especificidades que puedan afectar a cada una de ellas.

En directa relación con esta cuestión, también habría que considerar los motivos que demandan la puesta en marcha del sistema de acreditación. Es posible que se pretenda responder a una determinada política lingüística, a una determinada política educativa o a unos intereses económicos o laborales concretos. Todos estos motivos pasarían a formar parte del argumento de validez. En ciertos casos, habrá que aclarar "qué fue primero, la gallina o el huevo" (Spolsky 2012, p. 495), esto es, si el

dispositivo de acreditación nace con vocación de generar una dinámica que estimule positivamente los procesos de enseñanza/aprendizaje y sus resultados, o si responde a una exigencia política o administrativa que demanda verificar dichos resultados, sin entrar en consideraciones sobre sus posibles efectos positivos o negativos en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

A todo ello habría que añadir una valoración adecuadamente documentada sobre las restricciones que pueden derivarse en algunos casos del limitado acceso de los estudiantes a los contextos de comunicación y las producciones especializadas en lengua meta (por ejemplo, en el caso de lenguas minorizadas; o de poca difusión internacional; etc.) o las que puedan derivarse de un limitado grado de conocimiento empírico sobre los usos especializados y las necesidades de los diversos grupos de interés en cada situación de uso. De hecho, tal y como señalan, Vivanco (2006), Cassany, Gelpí y López (2007) y Calvi et al. (2009) con respecto al español, uno de los problemas a los que quizás se enfrente la evaluación con fines específicos es el de la poca investigación existente sobre el español de la ciencia y la tecnología, y particularmente sobre el español de las profesiones. A ello, habría que sumar los cambios que se están produciendo en las formas de comunicación y los usos del lenguaje por la irrupción de internet, la globalización y la internacionalización de las actividades académicas y profesionales, etc. Todo ello obliga a una meditada valoración de las sobre las condiciones y restricciones a las que se verá inevitablemente plegarse el dispositivo de acreditación.

Otras de los aspectos relevantes a considerar en el argumento de validez, pueden encontrarse en el modelo de orientación sociocognitiva – y por lo tanto concurrente con los postulados sobre el aprendizaje de formas disciplinares de comunicación en entorno universitario expuestos en apartados anteriores de este trabajo- propuesto por Weir (2005). Dicho modelo se resume en la siguiente batería de cuestiones (Weir 2005, p. 48 referenciado en O’Sullivan 2001, p. 21).:

- a) *¿En qué grado satisface el sistema de certificación los rasgos físicos/fisiológicos, psicológicos y la experiencia de los interesados? (Perfil del público destinatario)*
- b) *¿Las características de las tareas previstas y el protocolo de administración se ajustan adecuadamente al perfil de los candidatos? (Validez contextual)*
- c) *¿Los procesos cognitivos requeridos por dichas tareas se ajustan adecuadamente al perfil del público destinatario? ¿Es previsible que en el contexto de la evaluación el público destinatario desplegará los mismos procesos cognitivos que en una situación real de comunicación? (Validez cognitiva)*
- d) *¿Qué interpretación cualitativa tienen las escalas de dominio? ¿Qué efectos pueden tener en el desempeño comunicativo del público destinatario y en su valoración? (Validez de los baremos)*
- e) *¿Qué efectos o influencia se tiene el sistema de acreditación en las partes interesadas? (Validez social)*
- f) *¿Qué evidencias externas existen que avalen que el sistema de acreditación cumple con los objetivos previstos? (Validez criterial)*

Como se puede apreciar, este modelo presta atención a diversos aspectos que son relevantes tanto para los responsables del sistema de acreditación como para sus destinatarios, y que, por lo tanto, conviene atender debidamente tanto en la fase de planificación, como en la de implementación y de verificación del argumento de validez

del dispositivo de evaluación. En el trabajo de Bachman y Palmer (2010, pp.137-245) se ofrecen un buen número de metodologías, instrumentos y orientaciones para su completo desarrollo. También podrían resultar de utilidad para este fin el dispositivo de garantía de calidad que propone Saville (2012) o los que, con carácter general, aplican agencias como ALTE o IALTA.

Finalmente, el tercer y último elemento del procedimiento-marco lo constituiría el protocolo para su desarrollo. Así pues, una vez establecidos los criterios lingüísticos (la conceptualización del constructo) y los criterios sociocognitivos (el argumento de validez) que darán soporte al dispositivo de acreditación, habrá que determinar a) el repertorio de tareas que servirán para verificar en qué grado responde el destinatario al perfil que se pretende certificar; b) en qué condiciones de desempeño se realizará dicha verificación; y c) qué instrumentos de medida se aplicarán para determinar el grado de dominio de las formas de comunicación y de los usos lingüísticos que se hayan establecido como objeto de evaluación.

Para determinar qué tareas pueden ser las más representativas del comportamiento comunicativo de la comunidad de práctica podría resultar de gran utilidad el protocolo propuesto por el Instituto Cervantes en la *Guía para la elaboración de currículos especializados* (Martín Peris et al. 2012). Dicho protocolo ofrece a) unas bases epistemológicas que sirven para justificar y dar soporte a la propuesta (Martín Peris et al. 2012, pp. 9-16); b) una batería de categorías descriptivas del uso de la lengua especialmente relevantes en el caso del discurso de especialidad y profesional que sirven para estructurar el análisis de necesidades y organizar el currículo (Martín Peris et al. 2012, pp. 16-23); y c) un procedimiento protocolarizado (pautas para la toma de decisiones) para elaborar de manera informada y motivada currículos especializados adaptados a las necesidades de los interesados, pero con una base compartida común y siempre vinculados al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) y, de forma indirecta, al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001).

Para ello, la *Guía* ofrece, además, de la estructura del procedimiento, varias fichas diseñadas para la recogida de datos y para la descripción normalizada de la finalidad y los parámetros generales del currículo, los rasgos del público destinatario, los factores sociales y educativos del entorno, las características del plan de estudios, los usos del lenguaje en el entorno académico o laboral, etc. Los resultados del análisis de estos factores podrían ser de gran utilidad para identificar y seleccionar las tareas más representativas del discurso especializado o del discurso profesional objeto de evaluación; y, también puede resultar de utilidad para identificar entre ellas, cuáles pueden aportar evidencias más significativas sobre las competencias, habilidades y conocimientos que posen los estudiantes para participar en dichos discursos.

Una vez identificadas dichas tareas, habrá que elaborar una descripción detallada que recoja aquellos datos relevantes para clarificar qué variables pueden condicionar el desempeño de los interesados. Para ello pueden resultar de utilidad tanto la ficha propuesta en la *Guía para el diseño de currículos especializados* para caracterizar los eventos comunicativos en los que habitualmente participan los interesados en su entorno disciplinar o profesional (Martín Peris et al. 2012, pp. 110-111), como la guía que se propone para desgranar sus diversos componentes mediante categorías descriptivas del uso de la lengua (Martín Peris et al. 2012, pp. 41-70). Otro modelo descriptivo de utilidad puede ser el que proponen Mislévy y Yin (2012, pp. 210-213). De acuerdo con este modelo, las fichas de análisis deberían acompañarse de evidencias que permitan verificar aspectos como a) la representatividad y pertinencia de las tareas propuestas; b) las habilidades y conocimientos implicados; c) los rasgos de la tarea que permiten pensar que es la idónea para el objetivo trazado, d) los factores que pueden influir en el desempeño y

los resultados; e) los aspectos a considerar para enjuiciar la actividad del estudiante; f) las posibles fuentes de materiales para la elaboración de la tarea y, en su caso, modelos de textos; etc. Pero, quizás, el modelo que ha tenido mayor impacto en el ámbito de evaluación certificativa europeo es el propuesto por Bachman y Palmer (1996), adaptado en su momento por Douglas (2000) al ámbito de la evaluación con fines específicos, y recientemente actualizado por los propios Bachman y Palmer (2010). Este modelo incluye un amplio número de variables descriptivas agrupadas en cinco apartados: a) caracterización de las condiciones físicas del entorno de realización de la tarea; b) caracterización formal: instrucciones, estructura y presentación de la tarea; c) caracterización del input aportado; d) caracterización de la respuesta esperada; y e) relación entre el input aportado y la respuesta esperada.

Probablemente, a partir de estos y otros modelos se podrían elaborar una ficha descriptiva "tipo" que responda a las necesidades y objetivos planteados en cada situación. Dicha ficha debería obviamente reflejar las asunciones postuladas sobre los objetivos del sistema de acreditación, su función sociocognitiva, la teoría lingüística de base y el modelo de competencia comunicativa a partir del que se desgrana. En cualquier caso, e independientemente del modelo descriptivo por el que se opte, podría ser de gran utilidad contar con un banco de prototipos de tareas (Nissan y Schedl, 2012) que posibilite a los posibles interesados (instituciones, profesores, etc.) su aplicación en diversos contextos o disciplinas, siempre, obviamente, que sean representativas del constructo delimitado para el área o especialidad correspondiente. También podría ser de utilidad en procesos de homologación de sistemas de acreditación. Un banco de este tipo ofrecería la ventaja adicional de que permitiría realizar, con un ratio coste/beneficio razonable, investigaciones sobre la validez y la fiabilidad de las tareas seleccionadas (pretests y postests) que pueden proporcionar datos muy útiles sobre su idoneidad para determinados ámbitos y sobre su utilidad para la acreditación de lengua con fines específicos de forma más general. La creación de un banco de tareas-tipo también facilitaría la referenciación a sistemas externos como, por ejemplo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* o, en su caso, también sería de gran utilidad para la unificación y validación de estándares (Hudson, 2012).

Por otra parte, entre los aspectos a considerar en esta fase de "desarrollo" podrían incluirse los relativos a las estrategias relacionadas con la realización de la tarea -*text-taking strategies* (Cohen 2012)- que, en su caso, convendría moderar o potenciar para garantizar que los participantes puedan manifestar en el mayor grado posible sus competencias o, a la inversa, esto es, para minimizar el riesgo de que aquellos participantes con buenas estrategias para afrontar dichas tareas, no se vean sobrevalorados. De hecho, de acuerdo con el modelo de Bachman y Palmer (1996 y 2010) -adaptado por Douglas (2000, pp. 75-91) para el ámbito de la evaluación con fines específicos-, el componente estratégico puede resultar crítico en el desempeño de las tareas en situación de evaluación; más aún si cabe en el ámbito de la comunicación disciplinar o profesional en el que el uso de la lengua es altamente dependiente del contexto tanto psicológico (identidad del hablante como miembro de la comunidad de práctica) como situacional (temática específica, tratamiento especializado del tema, formas de comunicación e interacción idiosincrásicas, etc.).

Ello exige reflexionar y tomar decisiones acerca de las características de las tareas que servirán de evidencia para verificar el grado de dominio lingüístico (Cohen 2012; Saville 2012). También podría ser deseable que la confiabilidad de dichas tareas sea validada empíricamente (Brown et al. 2002). No obstante, estas y otras dificultades y limitaciones asociadas a la "situación de examen" podrían verse, quizás, parcialmente solventadas en aquellos contextos en los que la certificación se integre con la instrucción (situación muy probable, por ejemplo, en la universidad o en escuelas profesionales). En estos casos puede ser de utilidad el modelo que Antón

(2008 y 2012) denomina evaluación dinámica (*dinamyc assessment*). Se trata de una modalidad que establece una relación interactiva entre un evaluador-interviniente (o mediador) y un estudiante-participante activo, que permite estimular, modular, orientar, modificar o neutralizar aquellas variables psicológicas, situacionales o de desempeño que pueden distorsionar la adecuada verificación de las competencias objeto de evaluación.

Finalmente, habría que definir una serie de descriptores que permitan visualizar, comunicar y aplicar el modelo. Al respecto, pueden resultar de utilidad algunas aportaciones recientes recogidas en los trabajos recopilatorios de O' Sullivan (2011) y Fulcher y Davison (2012) o la experiencia de validación de descriptores con fines específicos llevada a cabo en el ámbito de las ingenierías en la Universidad Politécnica de Madrid (Roldán y Úbeda 2006; Durán y Cuadrado 2007; Pierce y Durán 2008, 2011 y 2012; Durán et al. 2009; y Durán y Pierce 2010). Por otra parte, dado que esta reflexión se refiere al ámbito universitario, convendría tener muy presentes trabajos como los de Villa y Poblete (2009) y Buján et al. (2011) que ofrecen una perspectiva muy representativa de las tendencias actuales en la evaluación universitaria. Cabe destacar en estos trabajos las orientaciones y modelos que ofrecen no solo para formular y validar descriptores, sino también para organizarlos en rúbricas estructuradas que permitan generar sistemas multidimensionales de evaluación que representen mejor que las tradicionales escalas lineales de nivel de dominio la red de conocimientos, capacidades y actitudes que se entrecruzan e interactúan de forma compleja en los perfiles comunicativos disciplinares.

Al hilo de esta última reflexión, resulta muy sugerente la propuesta del proyecto *Antartica* que expone North (2011, p. 39). Se trata de una herramienta gráfica que permite representar visualmente la cobertura de un determinado sistema de acreditación, o del perfil verificado para un determinado estudiante cruzando, para ello, la dimensión "horizontal" y la dimensión "vertical" del dominio lingüístico a las que se hace referencia en el MCER, pero representándolas como una figura circular con subdivisiones internas generadas por la intersección de círculos concéntricos (niveles de dominio) y segmentos angulares (áreas de dominio). En ellas se puede representar "el mapa del territorio" que va cubriendo un determinado sistema de acreditación en cada uno de sus sucesivos niveles o pruebas, o bien se puede representar el territorio que progresivamente va conquistando el estudiante a medida que presenta evidencias válidas de competencia. Del mismo modo, *Antartica* permite establecer dentro del mapa de áreas y niveles de dominio territorios de diferente configuración que representen los requisitos de distintos perfiles académicos y profesionales, lo cual hace posible pasar de un sistema de gradación "lineal" de niveles, a un sistema que North denomina de "dominios".

Esta aproximación puede ser de gran utilidad para dar respuesta a la diversidad de perfiles que pueden demandarse en ámbitos como el de los negocios o el de la salud, en los que las funciones profesionales, los contextos de uso de la lengua y las necesidades de comunicación pueden ser muy heterogéneos. El sistema propuesto por North ofrecería una base común para un amplio abanico de posibles perfiles, con la ventaja de que dichos perfiles podrían referirse al marco de referencia correspondiente a través de un vector complejo de tareas y niveles de dominio de dichas tareas. Incluso, dado que las tareas que configuran el uso de la lengua en ámbitos específicos son en general complejas y, en muchos casos, concurren diversas actividades de comunicación, diversos géneros discursivos, etc., a partir de la cartografía de North se podría desarrollar un modelo tridimensional o incluso multidimensional, en el que tendrían cabida perfiles de dominio que conjuguen los diversos parámetros asociados a dichas tareas. Así, las tareas podrían relacionarse con los eventos, los géneros discursivos y las actividades de comunicación asociadas a ellas, y, a partir de diversas combinaciones de rasgos, incluir en el espacio reservado a una determinada tarea (por

ejemplo, la tarea genérica *presentación oral*) variantes relevantes de la misma (*presentación informativa, presentación comercial, presentación magistral, presentación ante en un gran auditorio, presentación ante un grupo pequeño, presentación en línea, etc.*). Por otra parte, las especificaciones de los niveles de logro podrían conjugar simultáneamente diversos descriptores que, incluso, pueden corresponderse a niveles diferentes de dominio. Por ejemplo, para la *exposición oral magistral ante un público no-experto internacional* podría proponerse un vector del siguiente tipo: *fluidez C1, dominio del vocabulario C1, corrección B2, precisión B2, etc.*

Un modelo multidimensional es, obviamente, más complejo de definir, de validar y de visualizar que los modelos de escalas lineales tradicionales; sin embargo, se ajustaría mejor a las exigencias de la propia naturaleza de la lengua con fines específicos; es coherente con propuestas para el desarrollo de currículos con fines específicos como la de la *Guía para el diseño de currículos especializados* del Instituto Cervantes (2012); y podría gestionarse sin grandes dificultades con un sistema informático adecuado que permita el diseño de dispositivos de certificación complejos mediante la gestión de las categorías descriptivas correspondientes (por ejemplo, *eventos, tareas, géneros, actividades, descriptores de logro, niveles...*) y su administración por etapas (*definición del constructo, grabación y ponderación de calificaciones, emisión de informes, correlación de datos, gestión del dispositivo de calidad interno, etc.*). Obviamente, este software debería diseñarse en coherencia con el "constructo" y con "el argumento de validez" del modelo.

5. CONCLUSIONES

Tal y como evidencian los trabajos referenciados en los apartados precedentes, a lo largo de estos últimos años se ha ido progresivamente tomando conciencia de la de las competencias comunicativas de carácter disciplinar y los usos lingüísticos especializados para alcanzar satisfactoriamente los fines establecidos en los planes de estudio universitarios. No obstante, su integración efectiva conlleva tomarlos en consideración a la hora de planificar y estructurar los currículos; hacer una previsión de recursos y metodologías para su desarrollo; y, dado que nos estamos refiriendo a estudios con carácter oficial, también exige la puesta en marcha de dispositivos para verificar y acreditar el grado de dominio alcanzado por los estudiantes. Con la integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior ha quedado aún más patente la necesidad de establecer cauces adecuados para, no solo acreditar los logros de los estudiantes, sino también para facilitar el reconocimiento de dichas acreditaciones en diferentes contextos.

Dado que cada universidad, departamento o incluso cada profesor tienen un gran margen de autonomía para establecer las metodologías y criterios que aplicará para evaluar a los estudiantes - y teniendo en cuenta que, en muchos casos, esta evaluación se realizará de forma transversal y, probablemente, para más de una lengua-, atendiendo a las sugerencias de los expertos en la evaluación certificativa, se ha tratado de argumentar a favor de establecer un procedimiento-marco que pudiera servir de referencia común a todos los implicados en la tarea de certificación. Dicho procedimiento permitiría describir de forma normalizada los diversos dispositivos de evaluación que pudieran ponerse en marcha en las universidades, y, a través de un mecanismo administrativo sencillo, facilitaría el reconocimiento de los logros acreditados por los estudiantes mediante dichos dispositivos.

Esta solución ofrece varias ventajas en relación con los sistemas tradicionales de certificación de dominio basados en pruebas de examen. Por una parte, evitarían aislar la evaluación de la docencia; lo cual ofrece grandes ventajas pedagógicas pero, además, permitiría dotar al sistema de certificación de mayor validez contextual. Por

otra parte, con este sistema se facilitaría la puesta en marcha de dispositivos de certificación adaptados a las particularidades sociales de la lengua objeto de evaluación, y a otros factores como la etapa formativa, la titulación, la especialidad, etc. Esta diversificación facilitaría la identificación y caracterización de las tareas más representativas de la actividad comunicativa de la comunidad disciplinar y permitiría ajustar en gran medida la orientación y la especificidad del sistema de acreditación.

Además, un sistema integrado en la actividad universitaria facilitaría la colaboración entre lingüistas y expertos tanto para su diseño como para su aplicación; esta colaboración permitiría un mayor acceso a producciones expertas y, facilitaría, por ejemplo, la creación de corpus de producciones de investigadores, profesores y estudiantes que puedan servir para validar el constructo del dispositivo de evaluación, para establecer gradaciones de niveles de dominio, para identificar los rasgos lingüísticos más representativos de la comunicación disciplinar, etc.⁵⁴ Por otra parte, un sistema flexible, abierto a diferentes modalidades de acreditación e integrado en la actividad docente ordinaria, resultaría no solo más económico que los exámenes externos, además podría tener un impacto social y pedagógico más productivo, en particular, con respecto al desarrollo de la identidad personal y social plurilingüe y en relación con el desarrollo de estrategias de responsabilidad social y aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

No obstante, conviene tener presente que cualquier sistema de certificación por el que se opte debería necesariamente poder ser reconocido a nivel académico, al menos, en todo el *Espacio Europeo de Educación Superior*, y a nivel laboral dentro del *Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales*. Para ello, es imprescindible que pueda ser referenciado a los criterios recogidos en el soporte normativo y documental correspondiente y, en particular, al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Obviamente, no se trata de una tarea sencilla y, además, en el caso de la evaluación con fines específicos presenta una serie de dificultades añadidas. Sin embargo, las experiencias y proyectos desarrollados estos últimos años con este fin, sugieren que, dentro de unos límites razonables, dichas dificultades no serían insalvables, y sin descartar que en el futuro se pueda contar con referencias más precisas y adecuadas, no parece que debiera resultar inviable la acomodación de la mayor parte de las propuestas a los citados marcos de referencia.

Así pues, la prioridad no consistiría en poner en marcha un sistema de certificación común basado en pruebas de examen que tratara de cubrir con ciertas garantías un casi inabarcable abanico de disciplinas, especialidades, perfiles profesionales, situaciones sociales, lenguas, etc. Más bien, se trataría de consensuar, a partir de protocolos, criterios e investigaciones solventes, un procedimiento-marco que permita a las instituciones universitarias certificar de forma sencilla pero inequívoca el perfil comunicativo (en su caso, plurilingüe) acreditado por el estudiante mediante las evidencias que, en cada caso, hayan sido valoradas. Para ello, es necesario un esquema conceptual compartido y un lenguaje común. Los trabajos referenciados en el artículo sugieren que no estaríamos muy lejos de consensuarlos. Solo sería necesaria la iniciativa de algún grupo de innovación o de alguna universidad que, bien a título particular bien estableciendo lazos con otros grupos e instituciones, trate de avanzar algunas ideas que puedan ser de utilidad para la comunidad. Si se plantea como un proyecto escalable, podría abordarse en diversas fases, y en un periodo de tiempo razonable podría alcanzar un cierto grado de madurez. En cualquier caso, se trataría de un proyecto coherente con la orientación de las universidades hacia la excelencia.

⁵⁴ Al respecto pueden resultar de interés las iniciativas emprendidas en la Universidad del País Vasco, que pueden consultarse en los antes ya referenciados Ezeiza 2009-f, 2010 y 2011; Zabala et al. 2011; y San Martín et al., 2012

Además podría adoptar una proyección internacional. En definitiva, podría resultar atractivo para el profesorado universitario interesado en la innovación y la investigación en comunicación, lingüística y enseñanza de lenguas. Todo ello invita pensar que los próximos años se puedan realizar algunos avances significativos en la materia.

Referencias bibliográficas

- ABEDI, J. (2012). Validity issues in designing accommodations for English language learners. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 48-62.
- ALCÓN, E. y MICHAVILA, F. (eds.) (2012). *La universidad multilingüe*. Madrid: Tecnos.
- ALDERSON, J., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALMAHANO, I., CASTRO, S., CORTÉS, C., DAUM, U. M., FERNÁNDEZ, M. D., FERNÁNDEZ, A. y TURCI, I. (2006). Selección de competencias específicas de las lenguas extranjeras aplicadas al grado de turismo. Conocimientos disciplinares y profesionales en los distintos ámbitos del turismo. En *Comunicaciones JORNADAS PIE06-091 de la Universidad de Málaga (UAM)*. Publicación en línea. URL: http://www.uma.es/ieducat/II_jornadas/PIE06_091.pdf
- ANTÓN, M. (2008). Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En: PASTOR, S. y ROCA, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 150-161.
- ANTÓN, M. (2012). Dynamic assessment. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 106-119.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and context in defining constructs in language assessment. En FOX, J., WESCHE, M. y BAYLISS, D. (eds.) *What are we measuring? Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press, 41-71.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BASTA, J. (2011). The role of the communicative approach and cooperative learning in Higher Education. *Linguistics and Literature* 9-2, pp. 125-143.
- BHATIA, V. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman.
- BHATIA, V. (2002-a). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 4, 3-19.
- BHATIA, V. K. (2002-b). Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. En Johns, A. M. (ed.) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 279-284
- BIBER, D. (ed.) (2006). *University Language. A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- BIBER, D. y CONRAD, S. (2009). *Register, Genre and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, J. D., HUDSON, T., NORRIS, J. y BONK, W. J. (2002). *An investigation of second language task-based performance assessments*. Hawai: University of Hawai'i at Manoa.
- BUJÁN, K., REKALDE, I. y ARAMENDI, P. (2011). *La evaluación de las competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.
- BUJÁN, K., REKALDE, I. y ARAMENDI, P. (coord.) (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.

- CABRÉ, M^a T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CALVI, M. V., BARDONADA, C., MAPELLI, G. y SANTOS, J. (2009). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci Editore.
- CAMPUS EUROPAE (2005). *How to achieve Multilingualism in Higher Education*. Luxemburgo: Ministerio de Cultura.
- CARRIÓ-PASTOR, M^a L. (2009). *Content and Language Integrated Learning. Cultural diversity*. Berlín: Peter Lang.
- CASSANY, D. (2006). *Taller de Textos*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. GELPÍ, C. y LÓPEZ, C. (2007). El español en contextos laborales. En LACORTE, M. (coord.) *Lingüística Aplicada del Español*. Madrid: Arco/Libros, pp. 449-482.
- CELCE-MURCIA, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En ALCÓN, E. y Safont M.P. (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41-57.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), pp. 5-35.
- CHAPELLE, C. (2012). Conceptions of validity. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 21-33.
- CHAPELLE, C., GRABE, W. y BERNS, M. (1997). Communicative language proficiency: definitions and implications for TOEFL 2000. *TOEFL Monograph Series Report 10*. Princeton: Educational Testing Service.
- CIAPUSCIO, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra.
- CIAPUSCIO, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos* 38(57), pp. 31-48.
- CIAPUSCIO, G. (2007). Genres eta families de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Études de Linguistique Appliquée* 148, pp. 405-416.
- COHEN, A. (2012). Test-taking strategies and task design. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 262-277.
- CONOR U. y UPTON, T. (2004). *Discourse in the professions. Perspectives from corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya/Instituto Cervantes.
- CRUZ, O. (2009). El español con fines académicos en el marco del EEES: las competencias del estudiante. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 375-390.
- DAVIES, A. (2008). Assessing Academic English. Testing English proficiency 1950-1989, the IELTS solution. *Studies in Language Testing* 23, monográfico.
- DAVISON, F. y FULCHER, G. (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: a matter of effect. *Language Teaching* 40, pp 231.-241.
- DOUGLAS, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURÁN, P. CUADRADO, G., PIERCE, J., ROLDÁN, A., ROBISCO, M., SANTIAGO, J. y ÚBEDA, P. (2009-a). *Portfolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional ACPEL. Portfolio y Banco de Descriptores de Destrezas Comunicativas Profesional y Académico*. Madrid: Ediciones Endymion.
- DURÁN, P. y CUADRADO, G. (2007). Developing language descriptors to match the writing competence of engineering students. En BOCANEGRA, A., LARIO, M. C. y LÓPEZ, E. (eds.) *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 105-124.
- EGLOFF, G. (2000). *Language learning and working competences*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

- EZEIZA, J. (2008-a). Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar. Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES. En OLZA, I., CASADO, M. y GONZÁLEZ, R. (eds.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Departamento de Lingüística Hispánica y Lenguas Modernas, pp. 131-143.
- EZEIZA, J. (2008-b). El portafolio como soporte para el desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas de formación disciplinar en el EEES. In: BERMÚDEZ, M^a P. y RAMIRO, M^a T. (eds.), *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (V Foro)*. En línea. URL:
- EZEIZA, J. (2008-c). El portafolio como soporte para el desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas de formación disciplinar. En BREEZ, R. (ed.). *Actas del V Congreso ACLES*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 7-17.
- EZEIZA, J. (2009-a). Integrating languages, contents and cultures in the European Space for Higher Education: from theory to practice. En CARRIÓ-PASTOR, M^a L. (ed.) *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Bern: Peter Lang, pp. 149-172.
- EZEIZA, J. (2009-b). Communicative Competences in Science Degrees within the framework of the New European Space for Higher Education. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 19, pp. 131-151.
- EZEIZA, J. (2009-c). Marco general para la enseñanza de la lengua con fines específicos en los nuevos estudios de grado: proyectos y acciones. En CARIDAD DE OTTO, E. & LÓPEZ DE VERGARA, A. (eds.) *Las Lenguas para Fines Específicos ante el reto de la convergencia europea*. La Laguna: Universidad de la Laguna, pp. 222-236.
- EZEIZA, J. (2009-d). Espezialitate hizkeren didaktika Europako unibertsitate eremuan: gaitasunetara zuzendutako irakasbidea. En SALABURU, P. y UGARTEBURU, I. (eds.) *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: Espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa*. Leioa: UPV/EHU, Instituto de Euskera, pp. 25-54.
- EZEIZA, J. (2009-e). Espezialitate-hizkeren irakaskuntza Europako unibertsitate eremuan. *HIZPIDE, Helduen Euskalduntze-Alfabetatzearen Aldizkaria* 69, pp. 62-85.
- EZEIZA, J. (2009-f). Herramientas para la compilación, estudio y gestión de la producción lingüística en la universidad: una aproximación didáctica y social. En CARIDAD DE OTTO, E. y LÓPEZ DE VERGARA, A. (eds.), *Las Lenguas para Fines Específicos ante el reto de la convergencia europea*. La Laguna: Servicio Editorial de la Universidad de La Laguna, pp. 552-570.
- EZEIZA, J. (2009-g). Instrumentos para la evaluación formativa en los programas de enseñanza de lengua con fines específicos. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 391-408.
- EZEIZA, J. (2010). Recursos y acciones para la enseñanza de los lenguajes especializados e los nuevos títulos de grado. En CANDEL, M. A. y ZABALA, J. (coords.). *Innovación y Calidad en los Centros de Lenguas Universitarios. Nuevas metodologías. Nuevas tecnologías*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, pp. 121-129.
- EZEIZA, J. (2011). Plataforma GARALEX: infraestructura tecnológica para la investigación y la didáctica de lenguaje del ámbito de las Ciencias Jurídicas. En CARRIÓ-PASTOR, M. L. y CANDLERL MORA, M. A. (eds.). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones: Presente y futuro en el análisis de córpora*. Valencia: Universitat Politècnica de València, pp. 683-694.
- EZEIZA, J. (2012). Innovación en la enseñanza del lenguaje jurídico en las titulaciones de Derecho y Criminología. En BÉRMUDEZ, M^a P. y GUILLÉN-RIQUELME, A. (eds.) *VIII Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior. Libro de Capítulos*. Santander: Universidad de Granada, pp. 869-873.
- EZEIZA, J. y ZABALA, I. (2009). Adaptación al EEES de las asignaturas de comunicación disciplinar en la universidad del País Vasco. Metodología y resultados. En BERMÚDEZ, M^a P. y RAMIRO, M^a T. (eds.) *Evaluación de la Calidad y de la Investigación (V FORO)*. Granada: Fundación Empresa Universidad de Granada.
- EZEIZA, J., ELOSEGI, K., ALDEZABAL, I. Y ZABALA, I. (2007). Las competencias comunicativas académico-profesionales en el EEES. Propuesta para su integración en el curriculum

- universitario. En BERMÚDEZ, M^a P. y CASTRO A. (eds.). *Evaluación de la Calidad y de la Investigación (IV FORO)*. Granada: Fundación Empresa Universidad de Granada.
- FANIZZA-SCHEIPER, F. y LINARES G. (2007). Transparencia en la adquisición de segundas lenguas con finalidades específicas. En IZQUIERDO, J. M., MARTOS, F., YAGÜE, A., MORENO, F. y SANSJUAN, N. (2007). *Segundo Congreso Internacional FIAPE: una lengua, muchas culturas*. GRANADA: FIAPE, pp. 1-10. En línea. URL: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Comunicaciones/2007_ESP_12_31FanizzaLinares.pdf?documentId=0901e72b80e67975
- FERNÁNDEZ, P. (2008). Competencias genérica y discursiva, y alfabetización académica. Propuestas para el análisis de necesidades en inglés científico y académico en el ámbito universitario español. En MONROY, F. y SÁNCHEZ, A. (eds.). *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos*. Murcia: Editum, pp. 523-528.
- FERNÁNDEZ-SANTIAGO, M. (2011). Integration or immersion? A comparative study at the tertiary level. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* 4(1), pp. 49-64.
- FIGUERAS, N., PIKABEA, I. y LUKAS, J. F. (2011). *Informe de seguimiento de la comisión de expertos sobre convalidación de titulaciones de euskara y adecuación al MCER*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco.
- FORTANET-GÓMEZ, I. y RÄISÄNEN, C. A. (eds.) (2008). *ESP in European Higher Education. Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins.
- FULCHER, G. (2004). Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization. *Language Assessment Quarterly* 1(4), pp. 253-266.
- FULCHER, G. y DAVISON, F. (2007). *Testing and Assessment: an advanced resource book*. Londres: Routledge.
- FULCHER, G. y DAVISON, F. (eds) (2012). *The Routledge Handbook of Language Testing*. Londres: Routledge.
- GANGARAM, R. BEJIER, J. y HAJEZR, M. (2007). Challenges in integrating academic and professional language competencies in the curriculum in Higher Education. En WILKINSON, B. & ZEGERS, V. (eds.) *Researching Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University, pp. 99-107.
- GARCÍA LABORDA, J. (2009). Reseña del Portfolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 19, pp. 109-130.
- GARCÍA, A. y TROYANO, Y. (2008). Competencias comunicativas en el Espacio Europeo de Educación Superior. El alumno mayor en el aprendizaje universitario. *Comunicación y Ciudadanía* 4, pp. 1-17.
- GARCÍA, I. (2010). Estrategias textuales y discursivas en el aprendizaje de la exposición oral en dos materias distintas. En CABALLERO, R. y PINAR, M^a J. (eds.). *Ways and Modes of Human Communication*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha/AESLA, pp. 155-162.
- GARCÍA, M^a J. (2009). Aplicaciones prácticas de la lengua española en un espacio ibérico adaptado al Plan Bolonia. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 501-520.
- GARCÍA, M^a T. (2011). Implications of the European Higher Education area in business administration. A particular case. *Revista de la Educación Superior* 159, pp. 29-42.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009-a). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009-b). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 41-64.
- GONZÁLEZ, L. (2009). Español para extranjeros con fines académicos en la Universidad de Vigo: un estudio de caso. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 501-520.
- GUNNARSON, B. L. (1997-a). On the sociohistorical construction of scientific discourse. En GUNNARSON, B. L., LINELL, P. y NORDBERG, B. (comps.), *The construction of professional discourse*. Londres: Longman, pp. 99-126.

- GUNNARSON, B. L. (1997-b). The Organization of Enterprise Discourse. En TROSBORG, A. y FLYVHOLM, P. (comps.), *Business, Discourse, Texts and Contexts*. Berna: Peter Lang, pp. 83-110.
- HALLIDAY, M. A. K. y HASSAN, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HEYWORTH, F. (2004). Why the CEF is important. En MORROW, K. (ed.) *Insights from the European Framework*. Oxford: Oxford University Press, pp. 12-21.
- HUDSON, T. (2012). Standar-based testing. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 479-494.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles Comunes de Referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JORDANO DE LA TORRE, M. (2011-a). Improving spoken competence by means of multimodal environments in a distance context. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 6, pp. 229-240.
- JORDANO DE LA TORRE, M. (2011-b). LA enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED* 14:1, pp 15-39.
- KANE, M. (2012). Articulating a validity argument. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 34-47.
- KINDELÁN, M^a P. y VIVANCO, V. (2006). Ingenieros del siglo XXI: la importancia de la comunicación en la doble esfera educativa y profesional del ingeniero. En NEUMANN C. P., PLO R. y PÉREZ-LLANTADA C. (eds.) *Actas de V Congreso Internacional AELFE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 58-63.
- LLORIÁN, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicadas*, 12.
- LOBANOVA, T. y SHUNIN, Y. (2008). Competence-based education. A common european strategy. *Computer Modelling and New Technologies* 12-2, pp. 45-65.
- LÓPEZ, M. y EDWARDS, M. (2007). Las competencias comunicativas en el diseño de títulos universitarios en España. En IGLESIAS, M. y PASTOR, F. (eds.) *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 12-21.
- LUZÓN, M^a J. (2005). Aplicación del concepto de "colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 10, pp. 133-144.
- LYNN, C. y HALLECK, G. B. (2012). Designing language tests for special social uses. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 137-149
- MARTÍN PERIS, E., SABATER, M^a L. y GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- MARTÍNEZ, L., GARCÍA, M. y ESCRIBANO, M^a L. (2009). El español como herramienta vehicular de internacionalización: una experiencia práctica en el ámbito de la ciencia y la tecnología. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 1169-1185.
- MARTÍNEZ, R. (2012). An Experience on the Integration of ICT into a Teaching-learning Methodology of English as a Foreign Language. *Journal of Language Teaching and Research* 3 (2), pp. 289-294.
- MARTÍNEZ-LIROLA, M. y RUBIO, F. (2009). Students' Beliefs about Portfolio Evaluation and its Influence on Their Learning Outcomes to Develop EFL in a Spanish Context. *IJES, International Journal of English Studies* 9 (1), pp. 91-111.
- MCNAMARA, T. y ROEVER, C. (2006). *Language testing: a social dimension*. Malden, MA: Wiley-Backwell.
- MILLÁN, M. y ARGÜELLES, I. (2005). El currículo de ingeniería y el aprendizaje de lenguas en el espacio europeo. En CARRIÓ-PASTOR, M. L. (ed.) *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada*. Valencia: AESLA, pp. 171-178.
- MORO, M^a C., GARCÍA, A. y KRZESKOWSKA, W. (2009). Lengua, cultura y economía integradas en el aula de ELE. Un proyecto para estudiantes chinos de la Universidad de León. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 781-796.

- MYSLEVY, R. J. y YIN, C. (2012). Evidence-centered design in language testing. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 208-222.
- NORTH, B. (2011). Describing language levels. En O'SULLIVAN, B. (ed.). *Language testing: theories and practices*. Hampshire: Palgrave-McMillan, pp. 33-59.
- O'SULLIVAN, B. (ed.) (2011). *Language testing: theories and practices*. Hampshire: Palgrave-McMillan.
- O'SULLIVAN, B. y WEIR, C. J. (2011). Test development and validation. En O'SULLIVAN, B. (ed.). *Language testing: theories and practices*. Hampshire: Palgrave-McMillan, pp. 13-32.
- PARODI, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Rev. Signos* 63, pp. 147-178.
- PARODI, G. (2009-a). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chile.
- PARODI, G. (2009-b). Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales. En VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 65-87.
- PARODI, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso.
- PÉREZ-LLANTADA, M. C. (2006). *Enseñanza integrada de lenguas y contenidos curriculares mediante técnicas de aprendizaje cooperativo*. En línea. URL: <http://www.unizar.es/eees/innovacion/originales/B/EUITI/B-19.pdf>
- PÉREZ-PAREDES, P. (2008). La adaptación de la enseñanza de la lengua inglesa a nivel avanzado al espacio europeo de educación superior: las perspectivas de los estudiantes y el docente. En MONROY, F. y SÁNCHEZ, A. (eds.) *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos*. Murcia: Editum, pp. 403-411.
- PIERCE, J. y DURÁN, P. (2008). Language communication competencies in engineering education revisited. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 3, pp. 59-71.
- PIERCE, J. y DURÁN, P. (2011). Utilidad del portafolio europeo de lenguas académico y profesional en el ámbito universitario. *Congreso Internacional de Innovación Docente de la Universidad de Cartagena*, pp.1327-1335. En línea. URL: <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2202/1/c152.pdf>.
- PIERCE, J. y DURÁN, P. (2012). Analysing written production competence descriptors for academic professional purposes and their calibration to the CEFR. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 23, pp. 109-130.
- RAMÍREZ, L. (2009). El español académico como segunda lengua en el ámbito universitario. Enseñar a escribir en español académico. En VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 869-888.
- RICENTO, T. (2005): Considerations of Identity in L2 Learning. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 895-910.
- ROLDÁN, A. (2004). Strategic features of ESP from a socio-cognitive perspective. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 7, pp. 33-51.
- ROLDÁN-RIEJOS, A. M. y ÚBEDA-MANSILLA, P. (2006). ELP: towards a cognitive educative framework in LSP. En NEUMANN C. P., PLO R. y PÉREZ-LLANTADA C. (eds.) *Actas de V Congreso Internacional AELFE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 397-403.
- SAN MARTIN, I., ARRIOLA, J. M., ZABALA, I., LERSUNDI, M., ARANZABE, Mª J., ALBERDI, X., ALDEZABAL, I. y ELORDUI, A. (2012, en prensa). A corpus based study for designing language resources in Basque for academic purposes. En *EDULEARN12 Proceedings. 4th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*.
- SAVILLE, N. (2012). Quality management in test production and administration. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 395-412.
- SIKALUOMA, M. (2012). Communicative Competence in project management: A case study in an agile environment. En línea. URL: http://epub.lib.aalto.fi/en/thesis/pdf/12771/hse_thesis_12771.pdf.

- SPOLSKY, B. (2012). Language testing and language management. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 495-505.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (directores) (2011). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: ICE del aUniversidad de Deusto.
- VIVANCO, V. (2006). *El español de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Arco/Libros.
- WEIR, C. J. (2005). *Language Testing and Validation*. Oxford: Palgrave-McMillan.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZABALA, I., SAN MARTIN, I., LERSUNDI, M. y ELORDUI, A. (2011). Graduate Teaching of Specialized Registers in a Language in the Normalization process: towards a comprehensive and interdisciplinary treatment of academic Basque. En CLAVEL, B. y MARUENDA, S. (eds.) *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*. Cambridge Scholar Publishing, pp. 208-229.

Reflexiones sobre alfabetización avanzada en español LM y LE a propósito del estudio contrastivo de Federico Navarro

Marta Baralo

Universidad Nebrija

mbaralo@nebrija.es

Baralo, M. (2012). Reflexiones sobre alfabetización avanzada en español LM y LE a propósito del estudio contrastivo de Federico Navarro. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 120-122.

Resumen

Este artículo comenta los resultados del estudio sobre alfabetización académica de nivel universitario realizado por Navarro, aplicando una metodología contrastiva sobre las variables de grado y postgrado, de una gran universidad de larga tradición (UBA) y otra universidad joven y pequeña con diferente perfil de alumnado y de entorno. La importancia del estudio viene dada por la explicitud de su diseño de investigación y de sus datos, lo que permite incluirlo en el estudio del estado del arte en este tema para compararlo con datos de otros entornos universitarios nativos y no nativos.

Palabras claves

Lingüística aplicada, español académico, alfabetización avanzada, discurso, estudios contrastivos

Abstract

This article discusses the results of the study on college-level academic literacy conducted by Navarro applying a contrastive methodology on graduate and postgraduate studies variables from a great university with a long tradition (UBA) and a small young college with different profile. The importance of the study is given by the explicitness of their research design and data, allowing inclusion in the study of the state of the art in this area to compare other university environments data.

Key words

Applied Linguistics, academic Spanish, discours, contrastive methodology

El discurso académico universitario ha constituido en las últimas décadas un tema de estudio y de preocupación por parte de los docentes y de los investigadores especializados. Hay razones de diversa índole que contribuyen a que los jóvenes estudiantes muestren en sus trabajos escritos ciertas dificultades de las que no siempre son conscientes.

Marco ecológico

La impresión generalizada entre los equipos de profesores que impartimos docencia y dirigimos trabajos de investigación en los programas de máster y de doctorado de las universidades españolas se mueve entre la sorpresa, la comprensión, la corrección a la vieja usanza, la molestia, la frustración. A menudo nos sentimos desanimados ante la falta de coherencia y la dificultad en la cohesión del texto argumentativo o explicativo; ante la simpleza y la falta de densidad sintáctica de los párrafos; ante la pobreza léxica y la falta de abarque y propiedad semánticos del vocabulario utilizado, además de los

errores ortográficos y tipográficos que no terminan de desaparecer a pesar de los correctores automáticos.

Si pasamos al análisis del contenido del trabajo, muchas veces tenemos la sensación de que la frontera entre la originalidad, el trabajo personal, la imitación de los maestros, la copia parafraseada, la citación sin referencias claras y el plagio transcurren en un *continuum* difícil de delimitar. De ahí que se haya generalizado la labor de detectives de delitos de copia mediante el uso de los buscadores generales en Internet e inclusive de programas informáticos muy específicos que ayudan a detectar el plagio, la copia o el grado de originalidad (según la perspectiva con la que se utilice) del trabajo académico del alumno universitario.

En este contexto resulta cada vez más necesario que los profesores estudiemos el discurso académico y el nivel de alfabetización avanzada de nuestros alumnos a la luz de los marcos de la globalización, de la web 2.0, del pensamiento colectivo, de la construcción textual colaborativa, de la copia como meta de gran parte de los usuarios antisistema en defensa de una cultura compartida por todos, incluidos los que no tienen dinero para comprarla. No es mi intención entrar en temas discutibles como el derecho de todos al consumo de textos, música, arte, y el derecho de los autores a cobrar y vivir de lo que producen. Solo procuro entender que los conceptos de originalidad, citación, referencia a fuentes que se deben conocer y consultar, etc., inherentes al discurso académico, son diferentes en este medio ecológico que en el que existía hace unas décadas en las que nos formamos los profesores menos jóvenes de la universidad actual.

El trabajo de Navarro comprueba la hipótesis de que la cultura institucional de los estudiantes, muy diferente, entre la Universidad Nacional de Buenos Aires y la joven Universidad Nacional General Sarmiento, es una de las variables que tiene influencia sobre la alfabetización avanzada que estudia.

La investigación se presenta multifocalizada y multifacética debido a la inclusión de variables diversas que se analizan de forma contrastiva en cuanto a la diferencia de los dos marcos institucionales (universidad histórica, la más grande del país y de mayor prestigio, ubicación en barrios céntricos de prestigio socio-económico-cultural, de enorme capital cultural, frente a universidad novel, pequeña, de periferia urbana y menor prestigio socio-cultural, más innovadora en la oferta académica y moderna en su estructura organizativa) y los dos niveles de estudios (pregrado y grado).

El desequilibrio ecológico cultural de los alumnos de ambos tipos de universidades ha promovido el desarrollo de la alfabetización avanzada como medio para conseguir una mayor armonía en la cultura académica de los estudiantes. De ahí que esta dimensión ecosocial del español académico se nos presenta como un instrumento imprescindible para nivelar por arriba al alumnado universitario, tanto en español como lengua materna (LM) así como lengua extranjera (LE/L2), para neutralizar las diferencias sociales, culturales y lingüísticas de una comunidad heterogénea.

Importancia de la investigación

El discurso académico y científico constituye el medio de comunicación por excelencia del ámbito universitario. Es el requerimiento de *input* y de *output* que hace posible el estudio y, por consiguiente, la maduración cognitiva de los estudiantes que

desean graduarse en alguna área de conocimiento. El trabajo de Navarro describe de manera objetiva y contrastiva la situación de su enseñanza, atendiendo a su enraizamiento curricular en cuanto a los enfoques, programas, demandas y diseños didácticos en las dos universidades comparadas. Sería de gran utilidad explorar, a partir de este estado de la cuestión, cuáles de las prácticas de lectoescritura académica resultan más eficaces para resolver el desafío de integrar en la comunidad universitaria a los estudiantes procedentes de ambientes menos favorecidos culturalmente.

Si la educación secundaria no cumple con los objetivos de nivelación sociocultural de los egresados, como ocurre no solo en los casos de este estudio sino de manera prácticamente universal, los investigadores en esta área de conocimiento deberíamos focalizar la investigación en lingüística aplicada hacia proyectos en los que se indague sobre las variables lingüísticas, sociales, psicológicas y culturales que afectan al dominio de las competencias comunicativas académicas.

Desde estas páginas me gustaría invitar a los investigadores en lingüística aplicada y en didáctica de la lengua a constituir una red universitaria investigadora que trabaje con objetivos comunes en torno a varios aspectos como los siguientes:

1. ¿Todos los estudiantes universitarios tienen las mismas necesidades de lectoescritura académica en los países hispanohablantes? Si no, ¿cuáles son las necesidades específicas y cuáles las variables que las condicionan?
2. ¿Cuáles son los géneros discursivos académicos que deberían dominar los estudiantes universitarios en los niveles de grado y de postgrado? ¿Están ligados los géneros a las diferentes disciplinas o se puede hablar de un discurso unificado o común?
3. ¿Se podría diseñar un curriculum de mínimos comunes que responda a las necesidades de la movilidad de estudiantes universitarios por el mundo en español como LM y como LE? ¿Cuáles serían sus lineamientos didácticos?
4. ¿Qué características, especificaciones y tipos de tareas debería tener una certificación de español académico nativo y no nativo de manera que el examen acreditativo pudiera ser común en los diferentes centros universitarios de los diferentes países?
5. ¿Qué fuentes, qué etiquetados y qué diseño podría tener un banco de español académico y científico diseñado, nutrido y utilizado por todos los investigadores interesados en estas cuestiones?

Invitación a modo de conclusión

La lectura del artículo de Federico Navarro que publica este número de la Revista Nebrija en Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas me ha impulsado a escribir estas reflexiones con el deseo de encauzar por el mismo camino gran parte de la investigación que se está haciendo en diferentes universidades, con tesis doctorales y proyectos de investigación, que podrían ver potenciados sus metodologías y resultados con la creación de un entorno común.

El Grupo LAELE –Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas- está muy interesado en trabajar en proyectos que puedan responder a estas preguntas y a muchas otras vinculadas a ellas y desea colaborar con otros grupos de investigación que compartan estos objetivos.

Consideraciones sobre los retos de la certificación del español con fines específicos

Marta Genís Pedra
Universidad Nebrija
mbaralo@nebrija.es

Genís Pedra, M. (2012). Comentarios al artículo "Los retos de la certificación del español con fines específicos" de Susana Llorián González. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 123-130.

Resumen

En el presente artículo la autora comenta el artículo de Susana Llorián "Los retos de la certificación del español con fines específicos" y reflexiona acerca de las cuestiones planteadas en relación a la evaluación certificadora en las lenguas específicas.

Palabras claves

Evaluación, certificación, lenguas de especialidad, lenguas para fines específicos

Abstract

This abstract discusses the issue of "Los retos de la certificación del español con fines específicos" written by Susana Llorián and reflects on the concepts of LSP and its certification.

Key words

Evaluation, Certification, Languages for Specific purposes, LSP

1. Introducción

La profesora Susana Llorián aborda, en este oportuno artículo, algunos de los problemas a los que se enfrenta la certificación del español académico o profesional, presentando las cuestiones más candentes para hacer reflexionar al lector en cuanto a los retos de la certificación del español con fines específicos, título del artículo. En cualquier disciplina científica sólo se consigue progresar cuestionando las ideas establecidas y aventurando hipótesis más allá de lo conocido con el fin de generar pensamiento nuevo y nuevas líneas de investigación en el área de estudio, y esto es precisamente lo que hace la profesora Llorián. La profesora no sólo se plantea preguntas básicas sobre la necesidad de un modelo para la evaluación certificadora de las lenguas específicas sino que se enfrenta a cuestiones sobre los exámenes de certificación para las que todavía no vislumbra una respuesta cerrada. La profesora Llorián acomete este espinoso tema de una manera exhaustiva y competente, con una prosa pulcra y poderosa, que consigue que el lector se embeba en el texto y olvide la dificultad del mismo.

2. Problemas no resueltos

En el primer capítulo, Llorián identifica los aspectos más problemáticos del área, a saber, la definición de lo que se ha dado en llamar lenguaje específico en oposición al lenguaje general; se pregunta Llorián en base a qué elementos se considera que un lenguaje es específico. A partir de estas dudas primordiales, la profesora Llorián se plantea otras incertidumbres como los criterios y aspectos que deberían considerarse para evaluar dicho lenguaje y con qué estándares evaluarlo. La profesora pasa a un

tercer nivel de dudas al plantearse si los exámenes de un lenguaje específico se realizan con la debida garantía de fiabilidad y validez, es decir, si la prueba mide aquello para lo que fue creada (validez) y si la prueba es fiable. Aunque la profesora escribe para personas versadas en este tema, parece pertinente extendernos sobre las dos características más importantes de una prueba, la fiabilidad y la validez. En el ámbito educativo, las aportaciones de AERA (American Educational Research Association) y NCME (National Council on Measurement in Education) en los *Standards for Educational and Psychological Testing* de la American Psychological Association resultaron cruciales porque se debatió y definió de manera exhaustiva estos dos conceptos.

Simplificando, una prueba es fiable si tiene *intrafiabilidad*, es decir, si un mismo corrector asigna la misma puntuación a la misma prueba en dos momentos diferentes, e *interfiabilidad*, si dos correctores coinciden en otorgar la misma puntuación a la misma prueba. Para que una prueba sea fiable, tiene que ser también válida, es decir, tiene que medir realmente lo que se supone que debe medir. Existen tres aspectos a considerar en relación a la validez: la validez *de contenido*, la validez *de criterio* y la validez *de constructo*. La validez de contenido implica el grado de correspondencia entre los ítems de una prueba y los objetivos formativos; es decir, si se garantiza que el conjunto de habilidades y contenidos que se trata de medir está representado en la prueba. La validez de criterio se refiere a la precisión de la medición en sí misma, normalmente comparándola con un estándar determinado. La validez de constructo o de concepto indica el grado en que la prueba mide una variable dentro de su sistema teórico de referencia, es decir, el concepto teórico que refleja el sentido del instrumento de medición.

3. Panorama sobre evaluación certificativa del español con fines específicos.

A partir de esta bien planteada problemática, en el segundo capítulo la profesora Llorián ofrece una perspectiva de los distintos sistemas certificadores existentes en el área del español, concluyendo que es necesario profundizar en los retos más importantes a los que se enfrenta la evaluación y certificación de las lenguas en contextos académicos o profesionales.

Entre las cuestiones más destacables se encuentra el hecho de que la mayoría de estudiantes no solicitan certificados de grado de dominio específico ya que las entidades académicas, empresariales o gubernamentales no la requieren para el ingreso en programas de estudios (ni a la salida de los mismos), para obtener un puesto de trabajo o como base para la promoción.

También se evidencia que, en la enseñanza reglada, a veces se obtiene certificación sin que haya mediado un examen.

Resalta Llorián el hecho de que sólo algunos de los sistemas incluyen exámenes de certificación del español profesional o académico. En efecto, en el caso del D.I.E. (Diploma Internacional de Español), FIDESCU (Fundación para la Investigación y desarrollo de la Cultura Española), avalado por la Universidad Pontificia de Salamanca, ha creado exámenes de las áreas de Turismo, Negocios y Salud para los que se requiere un "nivel avanzado de la lengua española" y amplios conocimientos del vocabulario de cada especialización. También la *Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid*, a través de su *Instituto de Formación Empresarial* (IFE) ofrece certificaciones de español de los negocios en dos niveles: Certificado y Diploma, con equivalencia con los niveles del MCERL, según el siguiente cuadro:

Certificados y Diploma de la Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid y la Universidad de Alcalá		
Nivel	Denominación	
C2	Maestría	Diploma de Español de los Negocios

C1	Dominio operativo eficaz	Certificado Superior de Español de los Negocios Certificado Superior de Español del Turismo Certificado Superior de Español de las Ciencias de la Salud
B2	Avanzado	Certificado Básico de Español de los Negocios Certificado Básico de Español del Turismo Certificado Básico de Español de las Ciencias de la Salud
B1	Umbral	
A2	Plataforma	
A1	Acceso	

Asimismo, la *Cámara de Comercio de España en Francia* creó un test, en 1996, llamado ELYTE (Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales) para valorar la capacidad de comunicación en español en el mundo de las empresas y las relaciones comerciales, que evalúa cuatro competencias: comprensión escrita, vocabulario profesional, gramática activa y comprensión oral.

A modo de ejemplo, explicamos aquí la estructura de los certificados D.I.E e I.F.E (ELYTE sólo hace pública la duración del examen: 3 horas) con objeto de evidenciar las carencias a las que se refiere Llorián, la diversificación de la oferta, la falta de un criterio común y las dificultades en cuanto a especificidad y a rentabilidad.⁵⁵

En la certificación DIE, los examinandos deben realizar un prueba escrita que consta de: una parte "general" similar a la del D.I.E. de Nivel Avanzado, y una parte "específica" sobre un tema de la especialidad elegida; y una parte oral de tres fases: a) hablar brevemente (5 o 6 minutos) de un tema elegido por el examinando relacionado con la especialización y preparado previamente; b) examinando y examinador comentan el tema presentado en la primer parte; y c) el examinando elige uno de los tres textos presentados por el examinador y, después de leerlo dos veces (una en voz alta), responde a preguntas del examinador con objeto de establecer una conversación sobre el mismo. Los criterios de evaluación no se especifican; simplemente se dice que "el examinador calificará la calidad de la lengua utilizada y el conocimiento sobre el tema de la especialidad elegida". Se ofrece al examinando modelos de examen escrito de turismo, salud y negocios dividido en cuatro partes: comprensión auditiva y escrita, español en uso y expresión escrita.

En el caso del IFE, se describen las pruebas con la estructura siguiente: la parte escrita consta de prueba de comprensión lectora, de conocimiento del idioma y de producción de textos escritos, seguida de una parte oral que incluye comprensión auditiva y expresión oral. Los contenidos se dividen en contenidos teóricos (gramaticales y comunicativos) y contenidos prácticos (expresión y comprensión oral y escrita). En el caso del certificado superior de español de Turismo, por alguna razón no explicada, se sustituyen los contenidos comunicativos por contenidos específicos.

Como se hace evidente en el cuadro siguiente, no existe en absoluto un criterio común en cuanto a la estructura de la prueba ni en cuanto a los criterios de evaluación.

	DIE	IFE	ELYTE
Prueba escrita	<ul style="list-style-type: none"> • General: nivel avanzado • Específica: tema especialidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Conocimiento del idioma • Producción de textos escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita • Vocabulario profesional • Gramática Activa
Prueba oral	<ul style="list-style-type: none"> • Tema preparado especialidad • Comentario dicho tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva • Expresión oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión oral

⁵⁵ Señala la profesora Llorián (2012:4) que "a mayor especificidad, menor número de candidatos".

	<ul style="list-style-type: none"> • Elección (3 temas), lectura y conversación 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • No consta 	Teóricos: <ul style="list-style-type: none"> • Gramaticales • Comunicativos Prácticos: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita • Comprensión oral y escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • No consta
Criterios evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la lengua utilizada (nivel avanzado) • Conocimiento sobre el tema de especialidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes para cada nivel 	<ul style="list-style-type: none"> • No consta
Puntuación	100 puntos <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas escritas 55 • Pruebas orales 45 • Aprobado 65 	90 puntos <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas escritas 70 • Pruebas orales 20 • Aprobado 45 	<ul style="list-style-type: none"> • No consta
Modelo	Turismo y Negocios ⁵⁶ : <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva • Comprensión escrita • Español en uso • Expresión escrita 	Turismo, Salud y Negocios (básico y superior): <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión lectora • Conocimiento del idioma⁵⁷ • Producción de textos escritos 	Empresa ⁵⁸ . <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita • Vocabulario profesional • Gramática Activa • Comprensión oral

4. Especificidad

El tercer capítulo retoma la cuestión de los aspectos que se han venido considerando para hablar de lenguas de especialidad o lenguas para fines específicos en contraste con la lengua general, presentando la evolución de este sector a lo largo del tiempo hasta la aparición de autores que consideran al aprendiente y sus necesidades el centro de la enseñanza. Resalta la profesora el argumento de Widdowson (1983, 1984) en cuanto a que todos los usos de la lengua, al tener un propósito, son específicos, y que lo importante es la mayor o menor competencia del alumno para utilizar los conocimientos de la lengua en las tareas de su área de especialidad. Asimismo, Llorián hace referencia a la multitud de "especificidades" existentes en el área y se alinea con Dudley-Evans y St. John (1998) quienes abogan por una clasificación en forma de *continuum* con la lengua general en un extremo y las muy específicas en el otro. Llorián da un giro al tema adentrándose en las espesuras de la certificación de la mano de Hyland (2002) quien se plantea los problemas más relevantes de la evaluación certificativa, destacando entre ellos la tendencia en la

⁵⁶ Aunque en la parte *Modelo de examen* el folleto explicativo los tres exámenes de Turismo, Salud y Negocios se estructuran (y se dice que se evalúan en *Comprensión Auditiva*, *Comprensión escrita*, *Español en Uso* y *Expresión Escrita*, lo cierto es que Turismo y Negocios carecen del apartado llamado *Español en uso*. Consultar http://www.fidescu.org/pdf/DIE_Especializado_10.pdf

⁵⁷ En los exámenes de Turismo, Salud y Negocios nivel superior se cambia la prueba de *Conocimiento del idioma* por *Conocimientos específicos del idioma*. Consultar <http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=583&sec=27&idsec=27>

⁵⁸ ELYTE ofrece *Preparation au Test*. Consultar http://www.cocéf.com/files/EXERCICES_CORRIGES_ELYTE.pdf

enseñanza y en la evaluación a emplear la *hipótesis de las bases comunes*, es decir, fundamentarlas en las regularidades y rasgos característicos comunes de las lenguas en contextos de negocios, de manera que se alejan de lo específico. En efecto, Hyland desaprueba la tendencia actual a impartir en las universidades cursos etiquetados como *Inglés de los Negocios* o *Inglés Académico*, variedades funcionales que parecen servir para cualquier situación y que, además, suelen estar impartidos por personal menos preparado. Hyland, con ironía, llama a estos cursos General ESP (General English for Specific Purposes) y aboga por volver a la especificidad y rechaza el argumento de la conveniencia de adquirir destrezas generales útiles para multitud de disciplinas diferentes. Hyland (2002:392) defiende que las lenguas para fines específicos tienen que ver con la comunicación más que con el lenguaje y con los procesos mediante los cuales se crean y se usan, es decir con "las prácticas de gente real que se comunica en contextos reales."⁵⁹

No obstante, la profesora Llorián es optimista ya que el área de las lenguas específicas presenta mucho movimiento con la llegada de las nuevas tecnologías que ha facilitado la aparición de géneros nuevos y ha revolucionado la lingüística de corpus que tanto se necesita para identificar los rasgos propios del lenguaje empleado en contextos profesionales o académicos.

5. Certificación del conocimiento de lenguas

Sigue Llorián, en el capítulo 4, analizando el área de la evaluación certificativa que se enfrenta a dificultades como la poca uniformidad en la especificación de los criterios de los exámenes, el diseño de los mismos, la capacidad de los redactores y examinadores y los criterios y procedimientos de calificación. La profesora se decanta, con mucho fundamento, por la utilización de tareas en las que se mida la habilidad lingüística comunicativa y los conocimientos propios del área de especialidad, estableciendo los tres pilares fundamentales de cualquier tarea, la *autenticidad*, la *especificidad* y la *inseparabilidad* de los dos tipos de conocimientos para conseguir resultados fiables. Douglas (2000), autor citado por Llorián como uno de los teóricos más importantes de los exámenes de lenguas para fines específicos, pone el interesante ejemplo del examen TRAB (Temporary Registration Assessment Board) desarrollado por el British General Medical Council en 1975. Este examen, dirigido a los profesionales educados fuera del Reino Unido que deseaban registrarse temporalmente como médicos, es uno de los primeros exámenes basados en el análisis de la lengua empleada por médicos, enfermeras y pacientes en los hospitales británicos. Se evaluaba tanto la competencia profesional como la competencia comunicativa mediante un examen consistente en un test de comprensión oral (listening), una redacción (essay) y una entrevista oral. Este enfoque basado en el análisis de las características es, para Douglas y para Llorián, un requisito indispensable.

6. Evaluación y diversificación

Asimismo, la profesora Llorián expresa su preocupación por la falta de estudios en el ámbito de la certificación de lenguas específicas. Según la profesora, es necesario que las distintas instituciones interesadas en la lengua y la cultura hispana (universidades, instituciones certificadoras, asociaciones de profesores, etc.) se unan a las empresas para realizar investigaciones sobre sus necesidades con el fin de establecer estándares de calidad y códigos de buenas prácticas que ayuden a generar exámenes con garantía de calidad. Llorián, muy acertadamente, insta a asociaciones como ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior), CercleS

⁵⁹ "the practices of real people communicating in real contexts." (Traducción propia)

(Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) y SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera) a abanderar la creación de estas redes de colaboración. En este sentido el *Code of Fair Testing Practices in Education* (2004), publicado por el *Joint Committee on Testing Practices* de la American Psychological Association, constituye un buen ejemplo de trabajo cooperativo entre distintas instituciones⁶⁰ cuyo objetivo último es mejorar la calidad en el desarrollo de las pruebas de evaluación en lenguas. Dicho código proporciona información de buenas prácticas tanto a desarrolladores de exámenes como a usuarios de los mismos en cuatro áreas: desarrollo y selección de pruebas adecuadas, administración y calificación de pruebas, interpretación e información sobre resultados e información para los examinandos. En Europa, el trabajo de EALTA (Asociación Europea para la Evaluación de Lenguas) es encomiable también. Esta Asociación desarrolló en 2006 un conjunto de directrices encaminadas a ayudar a "la comprensión de los principios teóricos que rigen el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas, así como a mejorar y compartir las prácticas evaluativas en toda Europa."⁶¹ Las directrices se dirigen a profesionales en tres áreas: la formación de profesores en evaluación, la evaluación en el aula y el desarrollo de pruebas en organismos o centros evaluadores públicos o privados.

De la misma manera las tres instituciones mencionadas arriba (ACLES, CercleS y SICELE) podrían (y deberían) desarrollar un código de buenas prácticas en relación al español profesional y académico que contemplara los aspectos siguientes, considerados críticos por EALTA:

1. Objetivos y especificaciones de las pruebas.
2. Elaboración de pruebas y redacción de ítems.
3. Control de calidad y análisis de pruebas.
4. Administración de la prueba.
5. Revisión, validación y modificación de las pruebas (en su caso).
6. Repercusión sobre la docencia.
7. Relación con el MCERL.

Crítica la profesora LLorián, la opacidad de las organizaciones certificadoras en el ámbito del español, en el sentido de que no hacen públicos los procedimientos ni los resultados de las investigaciones en las que se basan los contenidos de los exámenes, la fiabilidad de las pruebas o la calidad psicométrica de los ítems. Para ello, un análisis de necesidades proporcionaría el perfil del candidato y las situaciones de uso de la lengua que habría que incluir en las especificaciones del examen.

Otros problemas señalados por la profesora LLorián se refieren a la dificultad del profesor de lengua extranjera para la evaluación del área de especialización, puesto que normalmente no posee los conocimientos suficientes para juzgar la relevancia de los diferentes elementos que constituyen los conceptos clave por lo que suele derivar hacia aspectos gramaticales y léxicos. LLorián apunta a la Lingüística de corpus como base fundamental para el análisis del uso de la lengua en contextos específicos, ya que el material lingüístico de que se dispone para el español proviene de estudios intuitivos, excepto el Proyecto ADIEU en el que se analiza el discurso académico del español partiendo de los géneros orales y escritos.

En el epígrafe 5.3 LLorián refiere que el desarrollo de escalas o criterios de calificación es también esencial y muchas de las certificaciones actuales utilizan el

⁶⁰ Las instituciones involucradas en el desarrollo del *Código* son: American Counseling Association (ACA), the American Educational Research Association (AERA), the American Psychological Association (APA), the American Speech- Language-Hearing Association (ASHA), the National Association of School Psychologists (NASP), the National Association of Test Directors (NATD), and the National Council on Measurement in Education (NCME).

⁶¹ *Directrices de EALTA para una Buena Práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas*. Disponible en: <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Spanish.pdf>

MCERL como referencia. Sin embargo, la profesora señala que son necesarios procedimientos rigurosos de vinculación con la citada norma, algo inexistente en este momento. Para ilustrar este punto Llorián aporta una reflexión a partir de los modelos de Fulcher y Davidson (2007, 2009) quienes distinguen tres niveles: los modelos, los marcos y las especificaciones. El modelo describe de manera teórica lo que representa ser capaz de comunicarse en una lengua extranjera. El marco define una selección de destrezas necesarias para la evaluación en un contexto concreto. Esto se detalla en las especificaciones de examen. Sin embargo, el MCERL, al situarse en el nivel del modelo carece de un marco que lo relacione con el contexto específico de la lengua. Otras dificultades del MCERL, que impiden tomarlo como estándar de dominio, son las señaladas por Fulcher (2004) y corroboradas por Llorián: (a) las escalas de calificación proceden de diferentes sistemas de varias instituciones y no se justan al modelo del Marco (enfoque centrado en la acción) sino que se han adaptado para ajustarse al MCERL; (b) las escalas no representan un descripción real de la actuación del usuario ni reflejan el progreso del dominio sino que se basa en la percepción de los profesores que participan en el proceso; (c) es improbable que las citadas escalas sirvan para evaluar el uso de la lengua en contextos académicos o profesionales ya que en el MCERL se han detectado inconsistencias y falta de correspondencia entre definiciones de los elementos que componen el enfoque centrado en la acción.

La profesora Llorián delibera sobre la denominación "*lenguas de especialidad*" argumentando que es mejor darles el nombre de "*producciones lingüísticas en situaciones de comunicación especializada*" ya que no existen suficientes rasgos característicos de las mismas en su uso, siendo mayoritario el uso "general" de la lengua. No se justifica tampoco, en su opinión, que los exámenes basen la progresión de dominio en el grado de especialización y se aboga por calificar sus especialidades de tipo de discurso o texto y por abordar la evaluación teniendo en cuenta distintas competencias lingüísticas y no lingüísticas como el conocimiento del área de especialidad y el sociocultural o intercultural. El diseño de tareas es, pues, crucial y es necesario que la autenticidad sea el criterio que guíe a los creadores.

Epílogo

El artículo de la profesora Llorián en cuanto al marco teórico, la evaluación de las lenguas específicas y los distintos elementos relacionados con el desarrollo de exámenes es una aportación muy valiosa que consigue que nos planteemos el camino que falta por recorrer en el área del español con fines específicos. Llorián nos guía en un recorrido por el estado de la cuestión exponiendo los temas más comprometidos y ofreciéndonos con sus reflexiones los instrumentos que nos permitirán avanzar en la ardua tarea del desarrollo de exámenes válidos y fiables en el marco del español con fines específicos.

Referencias

- Dudley-Evans, T. & John, S.T. (1998), *Developments in ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K., (2002), "Specificity revisited: how far should we go now?" *English for Specific Purposes*, 21: 285-395.
- Fulcher, G. (2004), "Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization" *Language Assessment Quarterly* 1(4): 253-266.

- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007), *Testing and Assessment: an advanced resource book*. London and New York: Routledge.
- Fulcher, G. & Davidson (2009), "Test architecture, test retrofit", *Language Testing* 26(1): 123-144.
- Widdowson, H.G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984), *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Páginas electrónicas

- ACLES (Asociación de Centros de Lenguas de Enseñanza Superior): <http://www.acles.es/> [Consulta: 28 de Julio de 2012]
- AERA (American Educational Research Association): <http://www.aera.net/> [Consulta: 28 de Julio de 2012]
- CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur): <http://www.cercles.org/> [Consulta: 28 de Julio de 2012]
- ELYTE (Evaluación Lingüística y Técnicas Empresariales), Cámara de Comercio de España en Francia: <http://www.cocef.com/> [Consulta: 28 de Julio de 2011]
- DIE (Diploma Internacional de Español), Fundación FIDESCU: <http://www.fidescu.org> [Consulta: 28 de Julio de 2012]
- EALTA (European Association for Language Testing and Assessment): <http://www.ealta.eu.org>. [Consulta: 28 de Julio de 2011]
- IFE (Instituto de Formación Empresarial), Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid: <http://www.camaramadrid.es> [Consulta: 28 de Julio de 2012]
- Joint Committee on Testing Practices de la American Psychological Association: <http://www.apa.org/science/programs/testing/committee.aspx> [Consulta: 28 de Julio de 2012]
- NCME (National Council on Measurement in Education): <http://ncme.org/> [Consulta: 28 de Julio de 2012]
- Proyecto ADIEU: http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=26&Itemid=4&lang=es [Consulta: 28 de Julio de 2012]
- SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera): <https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/> [Consulta: 28 de Julio de 2012]

La construcción del discurso académico en las lenguas extranjeras. En torno al estudio de frecuencia de uso de los grupos adverbiales

María Cecilia Ainciburu

Nebrija Universidad

caincibu@nebrija.es

Ainciburu, M. C. (2012). La construcción del discurso académico en lengua extranjera. En torno al estudio de frecuencia de uso de los grupos adverbiales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 131-136.

Resumen

Dentro de la Lingüística de Corpus Existen diversas líneas de investigación que abordan la descripción de textos de un determinado género a partir de un conjunto de rasgos lingüísticos. Es posible que estos estudios realizados sobre corpus nativos, dado que solo describen aspectos lingüísticos a nivel de la palabra, no logren dar una descripción integral de los corpus. Sin embargo, el estudio de la frecuencia de uso de los mismos rasgos en corpus no nativos tiene un potencial descriptivo y consecuencias didácticas diferentes. Este comentario busca abrir el trabajo de Genís y Orduna a la réplica sistemática y al seguimiento por medio de líneas de investigación complementarias que den una base empírica al conocimiento de la interlengua en la comunicación académica.

Palabras claves

rasgos lingüísticos, comunicación académica, estudios de corpus

Abstract

In Corpus Linguistics several lines of research address the description of a certain genre texts from a set of linguistic features. Since only describe linguistic word level, these studies on native production can fail to give a comprehensive description of the corpus. However, the study of the frequency of use of the same features in nonnative corpus has a potential descriptive power and instructional consequences. This commentary invites to open Genís & Orduna research to systematic replication and complementary research to give an empirical basis at interlanguage knowledge in academic communication.

Key words

linguistic features, academic communication, corpus studies

El trabajo de Genís y Orduna que se publica en este número de la Revista Nebrija, realiza un análisis cuantitativo o de frecuencia de uso de los grupos adverbiales en el inglés académico de alumnos universitarios españoles. Para eso, compara dos corpus de escritos de autores expertos y no expertos de diferentes áreas asimilables al campo de estudio de la Comunicación y nos ofrece resultados en términos de la función de dichos grupos, esto es, como enumeración, concesión, recapitulación, adición, transición, aposición, contraste, secuencia y resultado.

La investigación secundaria de la que parte el artículo se concentra sobre el objetivo último de estudio, los grupos adverbiales, y sobre la metodología básica empleada, esto es, el enfoque propio de la lingüística de corpus.

Puede resultar ocioso destacar la importancia del punto de análisis escogido por las autoras: en la construcción del discurso académico es fundamental el conocimiento y el uso de grupos léxicos que marquen claramente relación lógica entre las frases y construyan el eje narrativo y argumentativo. Las autoras no buscan deslindar conceptualmente el concepto de "conector" (que incluiría también adverbios, preposiciones y conjunciones), sino que se centran en el uso de un grupo particular y analizan cuantitativamente su utilización teniendo en cuenta la taxonomía de Biber y otros (1999).

Estas listas ha sido propuestas para otras lenguas y podrían observarse también –en algunos casos– en su forma contrastiva, sobre todo cuando las formas léxicas son cognadas o cuasi-cognadas respecto a la lengua materna o a otras lenguas segundas. Hablaremos de esto en un segundo momento, como aplicación posible de la lingüística computacional al corpus del artículo de referencia.

Los resultados del estudio, para un total de palabras comparable, ofrecen una visión en un primer momento algo desconcertante. Resulta que los estudiantes utilizan un número aproximadamente doble de grupos léxicos respecto al que usan los profesionales. Las autoras hipotizan que la extensión de los textos que componen cada corpus, mayor en los profesionales que en los escolásticos, podría explicar el fenómeno. La variabilidad resulta, sin embargo, muy marcada y sería interesante añadir –en un segundo momento– algún tipo de comparación de proporciones que permitiera dar algún apoyo a esta hipótesis o llevara a pensar que se trata de una inducción de tipo pedagógico. Esta segunda explicación podría tener una enorme importancia en la elaboración de itinerarios formativos dado que los manuales de lengua de niveles generales –sobre todo en los niveles B2 y C1– y los específicos para comunicación académica (ya citados con explicitud en el artículo de Llorián) dedican un número abundante de tiempo de enseñanza al uso de los conectores.

El uso de cada grupo específico estudiado está correctamente presentado por medio de porcentajes dado que se trata de un estudio piloto con un número total de palabras similar en los dos corpus. En un segundo estudio se podrían presentar datos de media y desviación estándar que permitan visualizar mejor la índole del fenómeno y visualizar si existen datos extremos en la producción de alguno de los escritores que pueden falsear la lectura del porcentaje total. Salvo en unos pocos casos, la diferencia de uso por funciones no parece mayor y podría estar asociada a la función general de los textos (informar, persuadir, argumentar) que no conocemos. En lo que el análisis profundiza, constituyendo el aspecto más destacable, es en la distribución de ocurrencias de cada uno de los grupos léxicos marcados. El análisis cuantitativo es de gran importancia aquí y habla por si mismo. En general existe una opción más representativa de la función (*also* para la adición o *for example* para la aposición) que usan tanto los profesionales como los estudiantes, mientras que la variación más evidente está en las alternativas menos arquetípicas. Los profesionales parecen tener a disposición un número mayor de graduaciones de cada función, como correspondería a grupos nativos o quasi nativos⁶² y a un cierto tipo de escritos

⁶² No todos los autores son nativos, pero suponemos, por la índole de las publicaciones, que casi todos los trabajos se sometieron a la corrección de un editor o del equipo de redacción de la Revista en la que fueron publicados.

profesionales que rehuyen de la repetición. En contados casos, como ya se observó, el grupo léxico elegido por los profesionales difiere del del alumnado, es el caso de la selección del grupo léxico que indica la transición (meanwille/now) que parece necesitar otro análisis en un corpus con mayor número de ocurrencias.

Los dos grupos de resultados hasta aquí analizados, los que pertenecen a la presentación general de las funciones de los grupos léxicos interactivos y la específica ocurrencia de estos prefabricados dentro de la misma categoría funcional, constituyen un excelente primer apoyo empírico a una necesidad muy advertida por los docentes: la necesidad de aumentar el patrimonio léxico en un ámbito, la comunicación académica, que requiere un gran número de matices de significado y de recursos sinonímicos.

Las autoras prometen un segundo estudio que tenga en cuenta las áreas temáticas de producción escrita. Tal estudio sería de enorme interés, dado que – tratándose de estructuras o prefabricados léxicos- es probable que la índole general del campo semántico influya en la selección de los grupos léxicos utilizados, sea en su función sea en el grupo mismo que se escoge. En este segundo estudio sería interesante también que se hiciera referencia al nivel general de competencia de los estudiantes en la L2 según el Marco de referencia europeo para las lenguas.

Existen otros dos tipos de análisis que podrían realizarse en base al marcaje ya realizado en los dos corpus. Es perfectamente comprensible que las autoras no los hayan sugerido, dado que un artículo requiere una notable capacidad de síntesis, pero ambos constituyen un corolario natural del enorme trabajo que supone el tratamiento de un corpus previo a su análisis.

Por un lado, sugerimos un análisis de estos rasgos combinados con otros “coocurrentes” desde una perspectiva similar a la realizada por otros autores para el inglés (Biber 1988; McNamara, Lowerse y Graesser, 2004; Lowerse y otros, 2004) y por la escuela de Valparaíso para el español académico (ver sección *Al día*). En el primer caso se podrían comparar las diferentes dimensiones textuales, aunque esto requiriera un procesamiento más intensivo de otros rasgos gramaticales y sintácticos. Este segundo marcaje podría realizarse en forma automatizada. Generalmente se consideran los rasgos gramaticales y sintácticos presentes en la figura 1, se note cómo un factor fundamental como los grupos grupos adverbiales interactivos no hallan ubicación completa en dicha tabla.

Figura 1. Las 65 marcas lingüísticas consideradas por Parodi (2010: 85) para el análisis del corpus

A. Marcadores de tiempo verbal

1. Pretérito indefinido (indicativo)
2. Pretérito imperfecto (indicativo)
3. Pretérito perfecto (indicativo y subjuntivo)
4. Presente (indicativo y subjuntivo)
5. Futuro (indicativo y subjuntivo)
6. Futuro perifrástico

B. Marcadores de modo verbal

7. Indicativo/imperativo
8. Subjuntivo/imperativo
9. Modo indicativo
10. Modo subjuntivo
11. Modo imperativo

C. Desinencias verbales de persona

12. Primera singular
13. Segunda singular
14. Tercera singular
15. Primera plural
16. Segunda plural
17. Tercera plural

D. Pronombres personales

18. Primera persona singular
19. Primera persona plural
20. Segunda persona singular
21. Segunda persona plural
22. Tercera persona singular
23. Tercera persona plural
24. Demostrativos

E. Formas nominales

25. Nominalizaciones
26. Sustantivos (comunes y propios)

F. Formas Pasivas

27. Pasivas con «se»
28. Pasivas con ser sin agente
29. Pasivas con ser con agente
30. Pasivas con estar

G. Especificidad léxica

31. Relación *type/token por forma*
32. Relación *type/token por lema*

H. Formas estativas activas

33. Ser
34. Estar

I. Tipos verbales

35. Públicos
36. Privados
37. Persuasivos
38. Perceptivos

J. Verbos modales

39. Posibilidad
40. Necesidad
41. Obligación
42. Volición

K. Marcadores de modalidad

43. Atenuadores
44. Enfáticos

L. Adverbios

45. De lugar
46. De tiempo
47. De modo
48. De cantidad

M. Marcadores de subordinación

49. Subordinadas sustantivas con «que»
50. Subordinadas adjetivas pron. relativo
51. Subordinadas adverbiales de razón
52. Subordinadas adverbiales de concesión
53. Subordinadas adverbiales condicionales
54. Subordinadas adverbiales de tiempo
55. Frases infinitivo en función nominal

N. Frases preposicionales y adjetivos

56. Frases prep. (compl. del nombre)
57. Adjetivos atributivo s(calificativo)
58. Adjetivos predicativos
59. Adjetivos demostrativos
60. Participios función adjetiva

Ñ. Marcadores de Coordinación

61. Conjunciones adversa., adit. y disyun.

O. Marcadores de negación

62. Adverbio de negación
63. Adverbios de negación temporal
64. Conjunción de negación
65. Pronombres de negación

Por esa razón, ya sugería Sambaj (2007) la integración de varios componentes en una matriz de análisis textual, componentes entre los cuales ya se preveían los prefabricados léxicos:

El modelo multidimensional que describimos a continuación está compuesto por las siguientes dimensiones:

1. La teoría de la valoración
2. Los modos de organización del discurso
3. El modelo de indexación de eventos
4. Las dimensiones del Proyecto Fondecyt 1020786
5. Secuencias léxicas o lexical bundles
6. La distribución de categorías gramaticales y unidades de medición estadística generales. (Sambaj 2007:206)

En esta óptica y retomando el artículo de Genís y Orduna, es posible que la frecuencia de grupos adverbiales de enumeración, concesión, recapitulación, adición, transición, aposición, contraste, secuencia y resultado fuesen diferentes según la función de la secuencia textual, esto es si se trata de predominio de focos (1) contextual e interactivo, (2) narrativo, (3) compromiso, (4) modalizador o (5) informacional (Parodi 2010). Como ya vimos, las autoras intuyen que el contexto semántico puede incidir en la ocurrencia de las unidades léxicas meta y una matriz de análisis más completa podría dar mayor respaldo de significatividad al análisis y, en un segundo momento, a la utilización del corpus en sede didáctica.

Mientras existe un análisis bastante consistente y con buenas posibilidades de integración en la producción nativa de lenguas con fines académicos o profesionales,

la situación en las lenguas segundas es más segmentada y un análisis con corpus de producción académica se presenta por el momento como un horizonte lejano. La posibilidad de integración se señala entonces como una meta y resulta claro que todos los esfuerzos para ir canalizando las energías de investigación hacia ese objetivo resultan claramente meritorios.

Una segunda posibilidad de ampliar el análisis, aprovechando el corpus ya marcado, consiste en realizar una descripción contrastiva de las unidades en cuestión. Un trabajo más cualitativo permitiría observar en forma más extendida las ocasiones de uso en contexto –centrándonos en las palabras próximas para evidenciar diferentes usos semánticos, más allá del meramente funcional- y, cuando posible, su dimensión psicolingüística, para observar si la selección de un determinado prefabricado puede explicarse con hipótesis de simplificación, hipercorrección, transferencia, etc como sugieren los análisis de errores más tradicionales.

Con la intención de ilustrar la segunda propuesta, se presentan dos pequeños ejemplos de listas de concordancia para tres unidades léxicas equivalentes, en inglés, francés y español.⁶³

001. [] ministration framework, of 'administrator' / bureaucrat, and **FINALLY** a wide-ranging sociological/ social psychological fr
002. [] e of the multidimensional Kosmos into a monological cosmos. **FINALLY**, in terms of transpersonal interpretation and superc
003. [] the patient entered the room, and again, 30-minutes later. **FINALLY**, interviews were conducted in each setting to ascert
004. [] that they experienced in African American Studies classes. **FINALLY**, it was this passion on the part of many faculty mem
005. [] and illustration of genitalia and abdominal modifications. **FINALLY**, Chapter Seven represents an application of moth tax
006. [] ccommodate both professional football and baseball equally. **FINALLY**, stage eight demonstrates a breaking away from the m
007. [] l use were mediated by personality and cognitive variables. **FINALLY**, the present results are consistent with past studie
008. [] experienced in Rome in the eleventh and twelfth centuries. **FINALLY**, comparative consideration of the presentation of Be
009. [] n solutions, thus enhancing the architect's design ability. **FINALLY**, this study suggests that there is space for signifi
010. [] distribution of a cold molecular sample are also discussed. **FINALLY**, the use of the guide to produce cold NO molecules a
011. [] rental Distance or Topic Persistence is used as a measure. **FINALLY**, data from other typological discourse studies is pl
012. [] et scientific investigation of courtrooms as work settings. **FINALLY**, eight key performance indicators of courtrooms were
013. [] istory strong sleeping partnersó or by buying insurance policies. **FINALLY** performance risks could be easily prevented by adopt
014. [] g e-business organizational capabilities was unsustainable. **FINALLY**, on a more prescriptive/strategic level, it suggests
015. [] ritish bridge management system, and Choices) is presented. **FINALLY**, I present my conclusions about issues related to in

001. [] nt baroque. Le milieu des années 80 n'est-il pas " **FINALEMMENT** aussi baroque que François Mitterrand,
002. [] aient pas en cause son impartialité" ? A 13 h 30, **FINALEMMENT**, le président préside. Dès la fin d'une
003. [] 1999. TOKYO VENDREDI 7 AOÛT, la place japonaise a **FINALEMMENT** clôturé sur un recul. L'indice Nikkei a
004. [] à la participation communiste au gouvernement, a **FINALEMMENT** été sensible aux déclarations de M. Gay
005. [] fidèles ont fonctionné. De même, la télévision a **FINALEMMENT** accepté de retransmettre les deux heures
006. [] le cadre de son mandat soit élargi, ce qui lui a **FINALEMMENT** fait croiser la route de Paula Jones, p
007. [] ses coureurs, un Tour de France triste et amer a **FINALEMMENT** franchi la ligne d'arrivée", écrit USA
008. [] , ont été multipliées par trois. La contrebande a **FINALEMMENT** eu raison des étiquettes suédoises : le
009. [] ar des nuages et des averses, le Tour de France a **FINALEMMENT** franchi la ligne d'arrivée dimanche, me
010. [] caine aux Nations unies, à New York, ce qu'elle a **FINALEMMENT** refusé, préférant entrer dans le privé.
011. [] ce des intéressés. Or mardi, la préfecture leur a **FINALEMMENT** signifié cette assignation. Cinq person
012. [] de France. Après s'y être opposé, Rodolfo Massi a **FINALEMMENT** accepté, lors de sa garde à vue, de se
013. [] et. Après une semaine de négociation, un accord a **FINALEMMENT** été conclu entre la direction et la CFD
014. [] evrait permettre l'embauche de 80 personnes. Il a **FINALEMMENT** été signé par les deux syndicats de cet
015. [] ilité physique d'une telle opération, Microsoft a **FINALEMMENT** accepté que les constructeurs d'ordinat

1 devotos, en 1966, a construirle un hogar que fue **finalmente** bendecido en 1973. El arzobispo Edward A. ** 2001
2 o milenio, el Papa piensa que los hombres podrían **finalmente** aprender a sacar las lecciones del pasado. ** 2000
3 stos y utilizando recursos propios de las hienas, **finalmente** triunfaron. Me parece correcto titular la ** 1997
4 l encargo del poder fue y regresó del Congreso y, **finalmente**, resultó únicamente de tres días. Cuando y ** 1997
5 proponen una salida "indigna" y es Claudia quien **finalmente** se desmorona, agobiada por el peso de las ** 1997
6 olencia real explícita. Torturas, mutilaciones y, **finalmente**, asesinatos reales, filmados sin contrapla ** 1997
7 un presidente que conduzca y no que sobreviviera y, **finalmente**, le inyectaríamos algo de optimismo a esta ** 1997
8 residida por Carlos Cueva Tamariz, que fue la que **finalmente** ganó en el discutido referéndum de enero d ** 1997
9 a, presentadora de noticias y corresponsal, hasta **finalmente** llegar a ser directora regional del notici ** 1997
10 o pilsen, envasada en grandes barriles de acero y **finalmente**, el agua mineral Manantial, que viene en b ** 1997
11 s que eran recaudados en el control de peaje eran **finalmente** destinados como cuota para el presidente B ** 1997
12 rse supuestas relaciones con el narcolavado y que **finalmente** fue absorbido por Filanbanco. Cuyos accion ** 1997
13 los Andes, en la que participaron varios bancos y **finalmente** se lo vende al Filanbanco", explica Armijo ** 1997
14 luego estuvieron en un sitio llamado Las Peñas y **finalmente** se escondieron en una hacienda de la juris ** 1997
15 lvarez no estaba, lo buscó intensamente hasta que **finalmente** dieron con la ruta que incluía caminar a p ** 1997

⁶³ Los ejemplos de concordancia del CREA y del CCE (Corpus Concordance English) no tienen una selección intencional ni propósitos de investigación por lo que han de considerarse solo como muestra metodológica y no por el valor de los resultados que pudieran elicarse.

Se ve claramente que existen posiciones esperadas de la unidad léxica en cada una de las lenguas. Como inicio de frase en inglés, en posición tenaza dentro de una forma verbal compuesta en francés y en una posición más libre en español. Del mismo modo, existen contextos más pertinentes y –en algunos casos- el valor de los hechos relacionados no es solo secuencial sino de pertinencia, de acción repetitiva y a veces incluso con una connotación valorativa. Estas ocurrencias no están escogidas según los criterios necesarios para validar un análisis de corpus, son solo un ejemplo de cómo un análisis de uso de los grupos léxicos meta del artículo de Genís y Orduna podrían colocarse en una posición más cercana a una idea de “significado contextual” de las expresiones (Tognini Bonelli 2001: 157-179), donde la posición, los significados accesorios y la connotación adquieren un valor diferente y se completan en la dimensión multifuncional de un corpus.

Este valor contrastivo y de recurso didáctico del corpus se aleja del objetivo de estudio de las investigadoras, pero creemos que lo completa en su intención última de servir a las necesidades docentes. No es posible cerrar estas consideraciones sin solicitar mayores esfuerzos para la construcción de corpus multilingües comparables de producción oral y escrita propios de la comunicación académica, no solo en la versión nativa “modélica” sino extendiéndola a contextos no nativos.

Referencias bibliográficas

- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y E. Finegan, (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.
- Genís Pedra, M. y E. Orduna Nocito (2012). Análisis de la frecuencia de uso de los grupos adverbiales interactivos en el inglés académico de los universitarios españoles y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (número especial), 35-48.
- Louwerse, M., McCarthy, P., McNamara, D. y A. Graesser (2004). *Variation in language and cohesion across written and spoken registers* [en línea]. Disponible en: <http://www.autotutor.org/publications/AddPaper/LouwerseMcCarthyMcNamaraGraesser2004.pdf>
- McNamara, D., Louwerse, M. y A. Graesser, A. (2004). *Coh-metrics: Automated cohesion and coherence scores to predict text readability and facilitate comprehension* [en línea]. Disponible en: <http://cohmetrix.memphis.edu/cohmetrixpr/archive/CohmetrixGrant.pdf>
- Parodi, G. (2010). *Lingüística de corpus: De la teoría a la empiria*. Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Sabaj, O. (2007). Hacia una matriz de rasgos lingüísticos con impacto textual: Un estudio exploratorio. *Rev. signos* [online], vol.40, n.63 [citado 2012-08-29], pp. 197-218 . Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100010&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342007000100010
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work: Studies in corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Investigaciones en curso

El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos

David Sánchez Jiménez
Universidad de Washington
djsan@uw.edu

Sánchez Jimenez, D. (2012). El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 137-172.

Resumen

La investigación llevada a cabo en este artículo analiza la correlación en el uso de las funciones de las citas con la estructura organizativa de la Introducción de 16 memorias de máster escritas en español en el campo de la Lingüística Aplicada por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos. El análisis cuantitativo y cualitativo en este estudio parte del modelo propuesto por Carbonell-Olivares et al. (2009) para delimitar la organización de la Introducción de la tesis doctoral en español y de la clasificación de las funciones de las citas realizada por Sánchez Jiménez (2011). Los resultados de la investigación muestran que existe una relación directa entre el uso de las citas y la organización retórica de la memoria de máster. Por otra parte, indican que la instrucción formal recibida por los estudiantes filipinos establece una diferencia significativa tanto en el orden de la Introducción como en la cantidad y en la variedad (AT, AP, REF, DE, EN, COMP, EJ) de las citas utilizadas en este apartado de la memoria de máster con respecto al grupo español (AT, AP, REF, EV). En cuanto a la estructura de la Introducción, parece que los escritores filipinos ponen un mayor énfasis en la contextualización de su estudio (M1), en claro contraste con el grupo español, que incide más en la presentación de la investigación (M3) que precede la Introducción.

Palabras claves

Análisis de género, escritura académica, funciones retóricas de las citas, organización retórica.

Abstract

This article analyzes the correlation between the use of functions of citations and the organizational structure of the Introduction section of a corpus of sixteen (16) master's theses written in Spanish in the field of Applied Linguistics by native and non-native writers. The quantitative and qualitative analysis in this study arises from the model proposed by Carbonell-Olivares et al. (2009) which aims to define the organization of the Introduction section of the doctoral thesis in Spanish and the classification of the functions of citations made by Sánchez Jiménez (2011). The research results show that there is a direct relationship between the use of citations and rhetorical organization of the master's thesis. On the other hand, it is indicated that the formal instruction received by Filipino students makes a significant difference both in the order of the Introduction section and in the quantity and variety (AT, AP, REF, DE, EN, COMP, EJ) of the citations used in comparison with the Spanish group (AT, AP, REF, EV). Moreover, the Introduction's structure demonstrates that the Filipino writers put more emphasis on the contextualization of their study (M1) while the Spanish group highlights the presentation of their research (M3) that precedes the Introduction section.

Keywords

genre analysis, academic writing, Rhetorical functions of citation, rhetorical organisation.

1 Introducción

La organización retórica de la memoria de máster es un rasgo discursivo sobre el que se han realizado escasos estudios en lengua española (Oliver del Olmo 2004: 106, 132; Acosta 2006: 12; Soler-Monreal et al. 2011: 5). Sin embargo, y debido al elevado incremento en el número de titulaciones de máster creadas en las universidades hispanohablantes en las dos últimas décadas, este aspecto reclama un tratamiento preferente en la educación de grado superior, de la que hasta ahora carece. Tal ausencia tiene su reflejo en los cursos de formación en escritura académica y en aquellos aspectos relacionados con el Análisis del Discurso, de reciente y puntual incorporación en diversas instituciones universitarias de lengua hispana, (cf. Carlino 2002, 2003, 2004; Moyano 2004; Vargas 2005; Arnoux 2005; Bartolini et al. 2008; Di Stefano 2009; Rivera Camino 2011). A pesar de que los departamentos cuentan con normas generales de escritura académica para los estudios de posgrado, pocas de ellas facilitan un acercamiento concreto a esta materia mediante cursos específicos de formación desarrollados con el fin de escribir un proyecto de memoria de máster o de tesis doctoral.

Sin embargo, esta realidad no sólo afecta a los propios estudiantes nativos que elaboran sus escritos en lengua española, sino también a los estudiantes extranjeros que acceden a los programas de posgrado en las universidades de habla hispana dentro de un contexto de inmersión. Este es un hecho cada vez más frecuente, debido a la internacionalización de los estudios universitarios y a la movilidad que propician los programas de becas y de intercambio, así como el reclamo de los estudios especializados ofrecidos por algunas universidades (Vázquez 2001a; Aguirre 2004). Junto a estos casos, no se ha de olvidar tampoco al colectivo de estudiantes extranjeros que ha aprendido el español como una L2 en su país de origen y que decide proseguir sus estudios de posgrado en este territorio de habla no hispana.

Con el fin de proponer una solución a esta necesidad planteada en uno de sus aspectos más relevantes, la organización del escrito académico, en el presente trabajo se examina desde un punto de vista comparativo la estructura retórica de las Introducciones de las memorias de máster en el campo de la Lingüística Aplicada escritas en español por escritores nativos españoles y no nativos filipinos. En este punto, exponemos nuestro acuerdo con la opinión de Soler-Monreal et al. (2011: 5), quienes afirman que se ha de prestar atención a las divergencias culturales que presenta la organización del discurso académico escrito, debido a que las diferencias socio-culturales y los parámetros socio-retóricos influyen directamente el modo en que las ideas se organizan y se expresan en los textos. Por otro lado, se ha prestado igualmente atención a las funciones que desempeñan las citas en las distintas partes retóricas que presentan estas Introducciones. En otras palabras, nuestro propósito en este estudio es el de descubrir la correspondencia que guardan las funciones retóricas de las citas con la estructura de la Introducción de la memoria de máster. Para ello se procederá al análisis y la clasificación del valor pragmático de las citas que aparecen en cada movimiento retórico de la Introducción en relación con la intención retórica general manifestada por cada grupo escritor, con el fin de descubrir qué consecuencias tiene el uso de las funciones de las citas en la organización de la Introducción, y en cómo este aspecto varía en las culturas estudiadas.

De este modo, los resultados de la presente investigación podrían ser aplicados en el futuro en el diseño de cursos de escritura académica de posgrado, especialmente en la disciplina de la Lingüística Aplicada en un contexto de aprendizaje nativo o de aprendientes no nativos, especialmente filipinos que desarrollan su máster en español en una universidad local o en un país de habla hispana. De igual manera, este artículo puede servir para concienciar a los docentes en estas materias de las diferencias

estructurales que existen entre las distintas nacionalidades en la elaboración de la memoria de máster, así como para que se profundice en los años venideros en la investigación de las características particulares que posee cada nacionalidad en el desarrollo de este tipo de escritos. Por último, otra utilidad de este estudio reside en el énfasis puesto en la relevancia otorgada a las funciones pragmáticas que cumplen las citas en el texto académico, que es un factor normalmente descuidado en los cursos de escritura académica. El dominio de este recurso retórico por medio de la instrucción formal de la paráfrasis, el resumen o la cita directa resulta fundamental en la evitación del plagio no intencionado (Pecorari 2006; Wette 2010). Asimismo, su didáctica puede contribuir a realizar una mejor adecuación (Hyland 1999; Petrić 2007; Sánchez Jiménez 2011; Mansourizadeth y Ahmad 2011) del conocimiento contenido en las referencias a las obras citadas en cada parte del texto, de manera que el escrito resulte convincente y transmita a la audiencia su posicionamiento con respecto al tema tratado de modo eficaz (Mansourizadeh y Ahmad 2011: 158-159).

2 Marco teórico

2.1 Los estudios retóricos de los textos en el Análisis del Discurso Académico

En la década de los 60 del pasado siglo se iniciaron los primeros estudios de Análisis del Discurso Académico (cf. Van Dijk 1985; Swales 1990, 2004; Bhatia 1993, 2002; Grabe y Kaplan 1996; Connor 1996, 2002; Hyland 2000; Vázquez 2004; Flowerdew 2002; Trujillo 2002, 2004; Cassany 2005; Alcaraz Varó et al. 2007; Bhatia 2008), centrados en el análisis de los rasgos formales del lenguaje dentro del discurso oral y escrito. Su desarrollo estuvo estrechamente ligado a la enseñanza del inglés para hablantes no nativos (Flowerdew 2002: 1). En la mayoría de los casos se trataba de investigaciones contrastivas realizadas con informantes extranjeros y nativos, mediante las cuales se pretendía identificar el comportamiento distintivo en los rasgos lingüísticos de los estudiantes que producían sus escritos en L2, en función de la L1 de la que partían. Estos estudios dieron origen a una nueva disciplina, la Retórica Contrastiva, cuyos primeros trabajos, iniciados por Kaplan (1966, 1967, 1978, 1987) en los EEUU, encontraron pronto entusiastas seguidores (Santiago 1970; Santana-Seda 1974; Montañó-Harmón 1991; Lux y Grabe 1991; Reid 1992). Con posterioridad, las investigaciones que sucedieron a estos primeros estudios mencionados han venido centrándose en géneros específicos y se han especializado ya en los 90 en el análisis de las diferencias retóricas entre las lenguas en relación a la organización de los textos y de la audiencia con una finalidad pedagógica, superando así una primera etapa en la que se priorizaba el análisis de los rasgos formales (Flowerdew 2002: 2; Carbonell-Olivares et al. 2009: 152).

Con este cambio de rumbo, que en palabras de Flowerdew (2002: 2) llega a su madurez con las publicaciones de Swales (1990) y Bhatia (1993), se iniciaron también los trabajos de carácter empírico en el análisis de géneros profesionales y académicos (cf. Grabe y Kaplan 1996; Connor 1996, 2002; Matsuda 1997; Panetta 2001; Trujillo 2002, 2004), al mismo tiempo que se generalizaron las investigaciones que pretendían dar respuesta a las necesidades planteadas por el uso y la didáctica de las lenguas con fines específicos (cf. Dudley-Evans 1998; Hewings 2002; Bhatia 2002, 2008; Alcaraz Varó et al. 2007; Carbonell-Olivares et al. 2009). Dentro de los estudios de género aplicados a la enseñanza de las lenguas de especialidad, se puso el foco en la estructura organizativa de los textos y se trataron de establecer mediante su contraste los márgenes que diferenciaban cada género, disciplina y lengua en su organización retórica (Swales 1990, 2004; Bhatia 1993; Hyland 2000; Dudley-Evans 2000; Thompson 2001, 2005; Connor 2002; Flowerdew 2002; Bunton 2002; Carbonell-

Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011). Los resultados de estos trabajos tuvieron su aplicación inmediata y concreta plasmación en la didáctica de la escritura académica, reflejada en las numerosas publicaciones y manuales específicos surgidos en el mercado editorial español para este fin (Montolio 2000; Vázquez 2001a, 2001b; Castelló 2007; Garcés Gómez 2008; Rivera Camino 2011). Estos materiales se detienen con frecuencia en detallar cómo se prepara y se acomete un texto de investigación, ocupándose tanto del diseño, como de la organización y la textualización de un escrito de estas características. Sin embargo, paradójicamente, una de las críticas más frecuentes que se le hace a este tipo de obras es que apenas ponen atención en la estructura retórica del texto (Gil-Salom et al. 2008: 87).

Desde entonces se ha venido ampliando profusamente la bibliografía relativa al discurso académico y, en concreto, se han dedicado esfuerzos importantes a su difusión mediante el intercambio de conocimiento especializado por parte de los lingüistas sobre este saber con la creación de foros de discusión, tales como las revistas especializadas (*Revista de Lenguas para Fines Específicos, Ibérica, English for Specific Purposes, Asian ESP Journal, ESP World, Journal of English for Academic Purposes, The Internet TESL Journal, The WAC Journal*), asociaciones y congresos (Cátedra Unesco, CIEFE, AELFE, BALEAP, ESP section TESOL, ESP section IATEFL). A diferencia de lo que ocurría en los años 60, el debate se ha venido centrando en estos medios en la definición de los distintos rasgos retóricos y discursivos que conforman los géneros profesionales y académicos, sin dejar tampoco por ello de prestar atención a los recursos lingüísticos que acaparaban la atención en la primera fase del Análisis del Discurso. De igual manera, el grado de especialización surgida en este terreno ha llevado a distinguir entre distintos enfoques dentro del discurso académico. Las cuatro grandes líneas de investigación que señala Flowerdew (2002) dentro del discurso académico son, además de las dos que ya hemos mencionado en este apartado, la Retórica Contrastiva y el Análisis de Género, la Etnografía y la Lingüística de Corpus. La disciplina etnográfica contempla el texto desde una perspectiva social que se relaciona con los patrones de comportamiento tanto de los emisores como de los receptores del escrito. Según este enfoque los emisores del texto son influidos por las circunstancias personales y contextuales, de modo que los estudios desarrollados en esta línea tratan de clarificar cuáles son los factores que intervienen en la producción del escrito y cómo lo afectan. Por su parte, la Lingüística de Corpus analiza grandes cantidades de textos por medio de programas informáticos para delimitar su organización y los elementos que los componen.

Los avances en estos cuatro enfoques derivan en un mejor conocimiento del discurso académico, no sólo en los productos que realizan los escritores, sino también en el desarrollo del proceso de composición, lo que permite adecuar una respuesta pedagógica concreta que ayude a mejorar la didáctica de la escritura académica a partir del análisis de unos rasgos lingüísticos, retóricos o discursivos específicos dentro del texto. La adecuación de este campo a la enseñanza de lenguas goza de reconocida presencia y vigencia dentro de las nuevas tendencias metodológicas surgidas en la era postcomunicativa (Baralo y Staire 2010).

2.2 La estructura retórica de la Introducción de los géneros académicos

En las dos últimas décadas la publicación de estudios sobre la organización retórica de los artículos de investigación de revistas especializadas ha cobrado una destacada presencia en el marco del discurso académico (Bunton 2002: 57). Algunos investigadores, como Bhatia (1993, 2002), Dudley-Evans (1986, 1994), Yakhontova (2002), Burgess (2002), Árvay y Tankó (2004) o Acosta (2006) han mostrado su compromiso con la investigación de este género discursivo con trabajos relevantes que

exploraban este tipo de texto. El interés por el estudio de este género se justifica porque en él se difunde y se intercambia el conocimiento nuevo especializado con más rapidez entre la comunidad científica que en otro tipo de textos. A pesar de que se han estudiado distintas secciones dentro de este género, ha destacado sobre todas ellas la de la Introducción, principalmente por su función orientativa para guiar al lector sobre la organización y el contenido de la investigación que va a tratar el artículo, además de una razón cuantitativa, por la acumulación de trabajos dedicados a describir su estructura retórica (Swales 1981, 1990, 2004; Crookes 1986; Nwogu 1990; Bhatia 1993, 1997; Paltridge 1994; Ahmad 1997; Anthony 1999; Burgess 2002; Samraj 2002; Yakhontova 2002; Árvay y Tankó 2004; Acosta 2006). No obstante, es la Introducción de un escrito la sección que nos permite navegar de una forma guiada por el texto con posterioridad, con conocimiento premeditado de lo que nos vamos a encontrar en ese trabajo.

En menor medida –y con menor profundidad– han aflorado las investigaciones dedicadas a la organización de las memorias de máster (Dudley-Evans 1986, 1994; Hewing 1993; Samraj 2008) o de las tesis doctorales (Dong 1996; Ridley 2000; Thompson 2001, 2005; Bunton 1999, 2002, 2005; Paltridge 2002; Swales 2004; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011), que han acaparado una atención menor que los estudios dedicados a los artículos de investigación. Esto sucede a causa de que los escritores de estos textos aún no son profesionales en la materia ni pertenecen todavía a la comunidad discursiva a la que dirigen sus escritos de posgrado, horizonte hacia el que orientan sus esfuerzos. No obstante, los emisores de estos textos pueden considerarse en la gran mayoría de los casos iniciados en la comunidad discursiva a la que tratan de acceder a partir de los méritos realizados en estos primeros trabajos en los géneros de investigación universitaria (Samraj 2008; Carlino 2009; Di Stefano 2009). En un proceso progresivo de aculturación, llegarán a convertirse en miembros plenos de la comunidad disciplinaria, a la que aportarán conocimiento nuevo mediante ponencias en congresos, artículos en revistas especializadas o libros monográficos dedicados a un área de estudio concreto en la disciplina. De igual modo, esta posición secundaria que ocupan los géneros académicos de investigación puede explicarse porque el conocimiento hallado en estos trabajos se suele sintetizar posteriormente en la publicación de un artículo de menores dimensiones en el que se resumen los aspectos más relevantes de la investigación, lo cual relega definitivamente a un segundo plano a los géneros más extensos producidos por escritores no expertos.

En concreto, algunas de las investigaciones citadas en este apartado se han dedicado a analizar la estructura discursiva del género de tesis doctoral, la macroestructura (Dudley-Evans 1994; Thompson 2001; Paltridge 2002; Swales 2004), mientras que otras se han fijado en las secciones particulares de estos trabajos de investigación, como la Introducción (Bunton 2002; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011), la revisión bibliográfica (Ridley 2000; Kwan 2006), las referencias metatextuales (Bunton 1999), la posición (Thompson 2005; Charles 2006a, 2006b) o los verbos modales y las citas (Dong 1996; Thompson 2001, 2005).

Sin embargo, pocos estudios se han dedicado a la descripción de estos mismos rasgos en la memoria de máster, salvo en el caso de notables excepciones. Una de ellas es el trabajo de Dudley-Evans (1986), quien estudió la estructura retórica de la Introducción y la Discusión. Hewings (1993), por su parte, hizo lo propio con la Discusión, mientras que Samraj (2008) se dedicó al estudio de la Introducción de la memoria de máster y al análisis de algunos elementos retóricos dentro de ella, como son el uso de los pronombres de primera persona y las funciones de las citas. Concretamente, sobre este último aspecto, se han llevado a cabo otras investigaciones más amplias en este género en lengua inglesa (Petrić 2007) y en español (Sánchez

Jiménez 2011). No obstante, con respecto a las investigaciones realizadas sobre la organización retórica de la memoria de máster y en relación al uso de las citas, se hablará más detalladamente en los próximos apartados.

2.3 Propósitos retóricos de la Introducción en el género académico de la memoria de máster

Las memorias suponen la culminación del título de posgrado de máster y, generalmente, representan el primer intento serio por parte del estudiante universitario de acometer una investigación en el campo disciplinar en el que se especializa. En este sentido, se puede afirmar que los masterandos son ya casi miembros integrantes de la comunidad discursiva en la que realizan sus estudios de especialización. De hecho, con cierta frecuencia, la tesis doctoral es un desarrollo más elaborado de los temas y los resultados hallados en la investigación de máster.

Por otro lado, la memoria de máster es frecuentemente un producto preparado para la lectura ante un tribunal, sin las pretensiones trascendentes de iniciar un camino investigador que derive con posterioridad en la publicación de una tesis doctoral o de un artículo científico (Dudley-Evans 1994; Samraj 2008). Por el contrario, el propósito esencial de este trabajo es el de demostrar la suficiencia investigadora del estudiante de posgrado, a pesar de que, en ciertas ocasiones, este texto pueda ser ampliado y desarrollado para convertirse en la base de una investigación más ambiciosa. Por ello, este género comporta ciertas consideraciones retóricas con respecto a la audiencia que recibe el texto, que será fundamentalmente el tribunal que evalúa el trabajo de investigación de máster, y en menor medida un posible lector iniciado o experto con el que ha de intercambiar distintas perspectivas de análisis con respecto a un tema específico de debate dentro de la ciencia que estudia.

En relación a esta concepción retórica de la existencia de una audiencia concreta, la Introducción resulta ser un apartado fundamental dentro de la memoria de máster, pues en ella se prepara al lector para la investigación desarrollada en las páginas siguientes. De hecho, enlazando con la idea expuesta en el párrafo anterior, se puede afirmar que la función principal que desempeña esta sección es la de guiar sobre la organización y el contenido del trabajo de investigación al tribunal que va a evaluar el texto. En opinión de Samraj (2008: 57), es además el espacio más adecuado para establecer la voz autoral con respecto a los otros que han escrito previamente sobre el campo de estudio investigado en la memoria.

En cierto modo, la estructura desarrollada en la Introducción de la memoria de máster se asemeja en esto bastante al apartado homónimo de la tesis doctoral, pero a diferencia de esta, como señalan algunos autores (Dudley-Evans 1986; Bunton 2002; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011), la Introducción en la tesis doctoral contiene una complejidad mayor en la organización del texto. Esto es debido a la necesidad práctica del doctorando por explicitar de forma resumida en esta parte de la tesis el conocimiento acumulado en la disciplina sobre el tema que se va a tratar, así como de presentar con claridad el objetivo de su trabajo y de probar su relevancia dentro del campo investigado (Bhatia 1993: 82; Bunton 2002: 58). No obstante, en función de la disciplina, la tesis puede contar con un apartado específico en el que se revisan las fuentes bibliográficas, lo que permite adelgazar sustancialmente esta parte del texto (Samraj 2008: 65). En este sentido, Gil-Salom et al. (2008: 96) van más allá y sostienen que la Introducción de la tesis doctoral debe persuadir además al lector de la trascendencia de su investigación dentro del campo de estudio. Esto significa que debe convencerle de que los contenidos que va a encontrar a continuación aportan nuevo conocimiento que se sumará al ya existente en la disciplina sobre este asunto concreto para transformarlo, contribuyendo así a la ampliación del conocimiento científico (Dong 1996). En resumen, Gil-Salom et al. (2008: 87) opinan que la

Introducción de la tesis doctoral, además de avanzar el contenido, sirve para anticipar los propósitos que persigue la investigación y que justifican el tema elegido.

Es quizás en esto último en lo que radica la diferencia más significativa de la función de la Introducción de la tesis doctoral con respecto a la de memoria de máster, pues el propósito de partida es diametralmente distinto en proporción a la exigencia requerida por la audiencia que recibe estos textos en el marco académico. De hecho, el masterando se limita normalmente a exponer el conocimiento previo sobre el tema investigado. Al mismo tiempo, trata de obtener nuevos resultados a partir de la inclusión de ligeras variaciones en el diseño de la investigación en la que se basa, raramente novedoso, mientras que el escritor de tesis ha de encontrar nuevos caminos con el fin de analizar un fenómeno original, partiendo de la transformación del conocimiento acumulado en un ámbito concreto de la disciplina.

Por su parte, Samraj (2008: 56) pone en evidencia la dificultad de redactar la Introducción de una memoria de máster a causa de la desinformación que existe sobre los patrones retóricos en este género, hecho motivado por la ausencia de atención prestada tradicionalmente al género de la memoria de máster dentro del Análisis del Discurso. Burgess (2002: 198), también advierte este mismo obstáculo en la elaboración de la Introducción de artículos científicos publicados en revistas especializadas y reivindica un mayor interés sobre este aspecto, pues considera que esta sección es un subgénero crucial, el cual supone un reto evidente para los escritores por la relevancia que aporta su contenido retórico. No obstante, la Introducción representa el primer acercamiento al estudio realizado, y es el apartado que se encarga de captar la atención de la audiencia y fomentar su interés, además de informar sobre los contenidos que va a encontrar en las páginas siguientes. Las dificultades para cumplir con estos requisitos de un modo eficaz, evidentemente, resultarán mayores en el caso de los escritores inexpertos que se enfrentan al reto de redactar este escrito por primera vez, y serán aún más elevadas en un trabajo más amplio y complejo que el artículo, por lo que suponen las dimensiones físicas del texto de la memoria de máster.

Otra dificultad añadida a la falta de información sobre la construcción de los patrones retóricos de la Introducción en este género es la de la variación disciplinaria, que ha sido también vagamente explorada. Samraj (2008: 65), en un estudio con memorias de máster escritas en tres disciplinas distintas, señalaba la complejidad de definir tanto la estructura como el propósito de este escrito debido a la variación a la que se sometían dentro de cada comunidad disciplinaria, pues no existen estudios interdisciplinarios que detallen estas diferencias. Con su investigación sobre el comportamiento discursivo de la Introducción de las memorias de máster en las disciplinas de Biología, Lingüística y Filosofía, esta autora aportaba conocimiento nuevo, interesante y necesario sobre la variabilidad en este género, al mismo tiempo que mostraba cómo las convenciones dentro de cada disciplina establecen diferencias singulares en la ordenación retórica del discurso escrito. Esto es así porque, como ya apuntaba Hyland (1999, 2000, 2002) en sus trabajos empíricos a principios de la pasada década, los textos publicados dentro de una disciplina son la más concreta realización de las prácticas sociales de la escritura académica. Este argumento deriva en los resultados del estudio de Samraj (2008) en la conclusión de que las convenciones disciplinarias de las que parten los investigadores –al enfrentarse a la elaboración de un escrito– también afectan a la organización del texto (Bhatia 1993: 80; Hyland 2000: 8). De todo ello se deduce que a pesar de que el masterando es ya un iniciado dentro de su comunidad discursiva, todavía no controla plenamente las convenciones dentro de la disciplina como lo hacen los autores expertos (Samraj 2008; Carlino 2009; Di Stefano 2009).

2.4 Los movimientos retóricos dentro de la Introducción de los géneros académicos

Como ya se comentó al comienzo de este artículo, las investigaciones dentro del Análisis de Género han incidido fecundamente en la organización retórica de los textos, estableciéndola como su primer objetivo de estudio. Una de las primeras áreas en ser exploradas y de las más productivas en estas décadas ha sido la del estudio del propósito implícito en cada una de las partes en las que se divide la Introducción del artículo de investigación (Carbonell-Olivares et al. 2009: 155). El primer lingüista en plantear tal división fue Swales en 1981, tras realizar el análisis de la estructura retórica de 48 artículos de investigación. En su trabajo llegó a la conclusión de que existen cuatro movimientos retóricos fundamentales a la hora de organizar este apartado, a los que denominó⁶⁴: movimiento 1, "establecimiento del territorio" (*move 1, Establishing the field*), que sirve para introducir el campo en el que se enmarca el tema del estudio y su importancia; movimiento 2, "resumen de las investigaciones previas" (*move 2, Summarising previous research*), en el que se hace una revisión bibliográfica del tema estudiado; movimiento 3, "preparación para la investigación presente" (*move 3, Preparing for the present research*), en la que trata de mostrar un área original de investigación o indicar de qué modo se podría ampliar el estudio; movimiento 4, al que se refiere como "introducir la presente investigación" (*move 4, Introducing the present research*), en el que se habla del propósito y las líneas generales que esbozan la investigación que se desarrolla en el estudio.

En definitiva, estos movimientos contienen información relevante para el lector, para entender los objetivos de la investigación y la perspectiva desde la que se presenta (Carbonell-Olivares et al. 2009). Dentro de cada movimiento Swales (1990) distinguía una subdivisión menor, a la que denominó paso retórico y con la que se refería a las diferentes realizaciones de los movimientos en un contexto de mayor concreción (Swales 2004: 228-229). Por ello, el investigador muestra en cada paso retórico una intención comunicativa específica, con muy distintas funciones entre ellas como, por ejemplo, la de presentar el tema, justificar la investigación o anunciar el trabajo que antecede la Introducción.

Unos años más tarde de la presentación de este modelo, en 1986, Crookes realizó una crítica que aludía al carácter cíclico de los movimientos, con la que se quebraba la rígida estructura secuencial propuesta por Swales (1990). Crookes (1986) explicaba en este escrito que los movimientos no se suceden en un orden progresivo (ej. Move 1-Move 2-Move 3-Move 4), sino que se presentan de modo recursivo a lo largo del texto (ej. Move 1-Move 3- Move 1-Move 2, Move 3, Move 2).

A raíz de estos comentarios, Swales introdujo en un trabajo posterior de 1990 algunos cambios en el modelo original. Además de aceptar la teoría de la recursividad en los movimientos propuestos por Crookes (1986), presentó el esquema CARS, "Crear un espacio de investigación" (*Create a Research Space*), cuya modificación más importante con respecto al modelo anterior fue la de reducir esta clasificación a tres movimientos, amalgamando los movimientos 1 y 2 en "Ocupar el espacio" (*Occupying the Niche*). La reestructuración del modelo, con una renovada nomenclatura puede apreciarse en el siguiente esquema (Swales 1990: 141):

⁶⁴ La nomenclatura utilizada en este trabajo ha sido adaptada al español a partir del artículo de Acosta (2006).

Move 1: Establishing a territory

- Step 1 Claiming centrality and/or
- Step 2 Making topic generalization(s) and/or
- Step 3 Reviewing items of previous research

Move 2: Establishing a niche

- Step 1A Counter-claiming or
- Step 1B Indicating a gap or
- Step 1C Question-raising or
- Step 1D Continuing a tradition

Move 3: Occupying the niche

- Step 1A Outlining purposes or
- Step 1B Announcing present research
- Step 2 Announcing principal findings
- Step 3 Indicating Research Article structure

Fig. 1. Modelo de análisis de la Introducción del artículo de investigación CARS, Swales (1990: 141)

Este nuevo modelo diseñado por Swales en 1990 ha sido el más popularizado en el estudio de artículos de investigación, siendo adoptado en diferentes disciplinas y lenguas por Bathia (1993, 1997), Paltridge (1994), Anthony (1999), Samraj (2002), Burgess (2002), Yakhontova (2002), Árvay y Tankó (2004) y Acosta (2006), entre otros. Del mismo modo, esta división tripartita se ha extrapolado con posterioridad a la memoria de máster y a la tesis doctoral en nuevos modelos que analizan la estructura retórica de la Introducción de las memorias de máster (Hewings 1993; Samraj 2008) y de las tesis doctorales (Bunton 2002; Swales 2004; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011), aunque introduciendo modificaciones específicas que establecían distinciones pertinentes en la terminología y en el orden de los movimientos y los pasos, en función del género del corpus analizado.

Por lo que respecta a las memorias de máster, Dudley-Evans (1986) realizó un estudio con siete textos escritos en inglés por estudiantes no expertos, en el que identificó seis movimientos con sus respectivos pasos a partir del modelo original de Swales de 1981:

- Move 1: Introducing the Field.
- Move 2: Introducing the General Topic (within the Field)
- Move 3: Introducing the Particular Topic (within the General Topic)
- Move 4: Defining the Scope of the Particular Topic by:
 - (i) introducing research parameters
 - (ii) summarizing previous research
- Move 5: Preparing for Present Research by:
 - (i) indicating a gap in previous research.
 - (ii) indicating a possible extension of previous research
- Move 6: Introducing Present Research by:
 - (i) stating the aim of the research or
 - (ii) describing briefly the work carried out (iii) justifying the research.

Fig. 2. Modelo de análisis de la Introducción de la memoria de máster, Dudley-Evans (1986: 135)

Quizás la diferencia más destacada con respecto al modelo propuesto por Swales (1981) radique en el M2, que ocupaba un lugar prominente en el esquema del artículo

de investigación, mientras que para Dudley-Evans (1986) carece de importancia en el género textual de máster, por lo que lo desplaza a la posición 5 en su modelo. Para Swales (1981) el M2 es el más importante porque con él el investigador demuestra a la audiencia que ha desarrollado una investigación original y que contribuye a crear conocimiento nuevo en ese campo de estudio. Por su parte, Dudley-Evans (1986) otorga una mayor trascendencia al hecho de presentar el tema del estudio. Además, comúnmente en los trabajos de mayor extensión, como son la memoria de máster y la tesis doctoral, la justificación del estudio y la discusión de las fuentes utilizadas que versan sobre los trabajos realizados previamente en ese campo, suelen contar con un apartado específico que hace referencia al Estado de la Cuestión o al Marco Teórico que relaciona las referencias bibliográficas consultadas para realizar el estudio. Por lo tanto, es en este apartado donde se pueden desarrollar más detenidamente los contenidos del movimiento 5 del esquema de Dudley-Evans (1986). Otro estudio destacado en este género es el de Samraj (2008), quien utilizó como base de su análisis el esquema establecido por Swales en 1990 para analizar las Introducciones de las memorias de máster, introduciendo mínimas variaciones en la disposición de los pasos.

De entre los modelos que se han propuesto para definir la estructura retórica de la Introducción de la tesis doctoral, destaca el de Bunton de 2002, que parte también del esquema CARS como modelo de referencia. Evidentemente, la longitud de este género requiere un planteamiento más detallado y complejo que el del artículo, como se muestra en la figura 3, aunque Swales (2004: 117) es de la opinión de que se puede aplicar con efectividad el modelo de CARS en el análisis de la tesis doctoral. A partir del esquema de Bunton (2002), Gil-Salom et al. (2008) establecieron una nueva taxonomía adaptada a las tesis doctorales escritas en español en el ámbito de la informática, tras haber comprobado previamente que las estructuras retóricas de las tesis escritas en español varían con respecto a la estructura que presentan las Introducciones de las tesis compuestas en inglés. En su estudio trabajaron con un corpus de 21 tesis doctorales escritas en español y comprobaron que el modelo obtenido tras el análisis distaba sustancialmente del propugnado por Bunton (2002). Esta conclusión fue ratificada posteriormente por Carbonell-Olivares et al. (2009), y más tarde por Soler-Monreal et al. (2011), quienes compararon los resultados del análisis de la Introducción de 10 tesis escritas en español con otras 10 elaboradas en lengua inglesa dentro del mismo campo de estudio. Las diferencias más destacadas pueden observarse en la figura 3, en la que se combina la estructura de tesis propuesta por Bunton (2002) con la de Carbonell-Olivares et al. (2009).

En letra cursiva se destacan los pasos y subpasos añadidos por Carbonell-Olivares et al. (2009) para definir específicamente la estructura retórica de la Introducción de la tesis doctoral en español. A los pasos que existían en Bunton (2002) y de los que han prescindido Carbonell-Olivares et al. (2009), les precede un asterisco (*). Como puede observarse en este esquema, se mantiene la estructura CARS original de Swales (1990) de tres movimientos, aunque aumenta la complejidad y el grado de concreción de los pasos proporcionalmente a las dimensiones mayores del género.

MOVE 1 (M1): Establishing a Territory

Step 1: Claiming centrality (importance of topic)

Step 2: Making topic generalisation and giving background information

SS2A: Indicating a problem/ need

SS2B: Indicating limitations

SS2C: Giving examples

SS2D: Defining terms (classification and comments on terminology)

SS2E: Giving or anticipating solutions (or ways to solve problems/ to tackle needs)

Step 3: Defining terms (+ classification)

Step 4: Reviewing previous research

Step 5: Explaining the institutional/ research group context

MOVE 2 (M2): Establishing a Niche

Step 1A: Indicating a gap in research

Step 1B: Indicating a problem or need

Step 1C: Question-raising

Step 1D: Continuing/ Extending a tradition

MOVE 3 (M3): Occupying the Niche (Announcing the present research)

Step 1: Purposes, aims or objectives

Step 2: Work carried out/ Announcing research

SS2A: Work done

SS2B: Work or aspects out of scope

SS2C: Previous requirements

Step 3: Field of research

Step 4: Method (+ *Parameters of research)

Step 5: Materials or subjects

Step 6: Findings or results (*Announcing or predicting principal findings*)/ May be presented as *Product of research/ Model proposed, contributions or solutions

Step 7: Justification/ Significance

Step 8: Thesis structure

SS8A: Overall thesis structure

SS8B: Chapter structure

SS8C: Chapter contents

SS8D: Chapter goal

Step 9: Research questions/ Hypothesis

Step 10: Application of product

Step 11: Evaluation of product

Fig. 3. Modelo de análisis de la Introducción de la tesis doctoral, Carbonell-Olivares et al. (2009: 161)

En nuestro estudio, por tratarse de un contexto de escritura en español, se ha partido del modelo más desarrollado de Carbonell-Olivares et al. (2009), que además presenta un marco más amplio y específico, con más categorías que los existentes para analizar la Introducción de la memoria de máster, como son el de Dudley-Evans (1986) de seis movimientos o el de Samraj (2008) de tres movimientos. Sin embargo, era esperable que surgieran modificaciones en la organización en nuestro análisis con motivo de la distancia que imponen las diferencias en la extensión del género, así como de la disciplina. Como consecuencia de este hecho, algunos de los pasos presentes en el modelo de Carbonell-Olivares et al. (2009) no aparecen en nuestro esquema, del cual se ha obtenido la estructura modificada de la figura 4 para la memoria de máster en español, cuestión que abordaremos con más detalle al hablar de la metodología.

2.5 Papel de las citas en la Introducción

Las referencias a otros autores en el texto académico constituyen uno de los pilares básicos del discurso porque mediante ellas el escritor comunica a los miembros de su comunidad científica la amplitud de su conocimiento sobre el tema que desarrolla en su investigación. Sirven igualmente para contextualizar el estudio y se emplean pragmáticamente para dar a conocer el punto de vista a través de voces autorizadas con el fin de persuadir a la audiencia (Dong 1996; Hyland 1999, 2005; Thompson 2001, 2005; Petrić 2007; Harwood 2009; Castelló et al. 2011; Sánchez Jiménez 2011), que recibe el texto sobre la validez de las ideas que contiene, mostrando así el

posicionamiento de su voz en la construcción de redes referenciales intertextuales (Bazerman 2003).

El uso que hacen de las citas los estudiantes universitarios –en su condición de escritores no expertos– es básicamente para atribuir el conocimiento adquirido de otros autores. Para ello tienden a diluir su voz autoral hasta ocultarla, dejando pesar más en el texto las de las fuentes citadas (Dong 1996; Hyland 2002; Pecorari 2006; Charles 2006a, 2006b; Petrić 2007; Schembri 2009; Wette 2010; Mansourizadeh y Ahmad 2011; Sánchez Jiménez 2011). Según Mansourizadeh y Ahmad (2011: 160) esta práctica pone comúnmente de manifiesto entre los escritores noveles la complejidad en el uso de las citas. Como consecuencia, estas autoras argumentan que dichas convenciones sobre la escritura académica sólo se adquieren de forma progresiva desde el periplo universitario a través de la exposición de los estudiantes a modelos expertos.

Así, mientras que en una primera fase el escritor iniciado trata de probar al lector la posesión del conocimiento dentro de un ámbito disciplinario mediante la acumulación de información relevante sobre la materia estudiada, el experto llega a persuadir a la audiencia de sus afirmaciones con el fin de establecer su posición con respecto a las fuentes citadas (Hyland 2002, 2005; 2011; Thompson 2005; Charles 2006a, 2006b). Esto se consigue también por un mayor empleo de las valoraciones emitidas sobre las citas, a diferencia de los estudiantes universitarios, quienes se limitan a contextualizar su estudio y atribuir el conocimiento a los autores referidos. En este proceso suelen cometer errores tales como depender de los textos que citan o reducir la referencia a una simple transcripción de las palabras del autor, sin contribuir con ello a la transformación del conocimiento de la fuente (Dong 1996). En este sentido, Pecorari (2006: 23) señala que en muchas ocasiones la inexperiencia les lleva a cometer plagio de modo no intencionado. Esta tesis es compartida también por Wette (2010), quien defiende la necesidad de la instrucción formal sobre este asunto para evitar tales hechos.

Por este motivo, algunos autores han apostado por la didáctica explícita de la práctica de la citación (Thompson y Ye 1991; Dong 1996; Arnoux 2005; Charles 2006a, 2006b; Pecorari 2006; Petrić 2007; Di Stefano 2009; Schembri 2009; Wette 2010; Mansourizadeh y Ahmad 2011; Sánchez Jiménez 2011). En este aspecto se debe tener en cuenta también que las convenciones disciplinarias de las citas varían en los textos según el uso que de ellas hacen las distintas comunidades discursivas (Hyland 1999; Okamura 2008; Samraj 2008; Sabaj y Páez 2010), al igual que varían en función del género (Mayor Serrano 2004, 2006) y de la lengua de los informantes⁶⁵ (Fløttum et al. 2006; Sánchez Jiménez 2011), como han mostrado los resultados de diversos estudios dedicados al análisis de las funciones de las citas en los géneros académicos. Asimismo, diversos estudios (Dong 1996; Fløttum et al. 2006; Mayor Serrano 2006, Petrić 2007; Okamura 2008; Schembri 2009; Wette 2010; Mansourizadeh y Ahmad 2011; Sánchez Jiménez 2011; Harwood y Petrić 2012) han puesto de relieve las diferencias transculturales que existen en el uso de las funciones de las citas, advirtiendo de la necesidad de conocer y dominar este rasgo retórico cuando se escribe en una lengua extranjera.

Algunos autores han hablado de las implicaciones retóricas que pueden tener las citas en la estructura del texto académico (Hyland 2000: 40; Thompson 2005: 321; Petrić 2007: 249; Sánchez Jiménez: 261). Otros han estudiado concretamente el uso que se hace de las citas en la Introducción de los géneros académicos (Bhatia 1993; Burgess 2002; Samraj 2008), poniendo en relación la estructura retórica de los movimientos con las funciones de las citas. Así, Bhatia (1993: 88) hablaba de las

⁶⁵ Para una revisión pormenorizada de los estudios sobre las funciones de las citas puede consultarse en Sánchez Jiménez (2011).

diferentes funciones retóricas que adquieren las citas en relación con el movimiento en el que se encuentran localizadas. Burgess (2002) también tuvo en cuenta este elemento en su estudio sobre la estructura retórica de la Introducción de los artículos de investigación, arguyendo que "it is useful to quantify these features since they have a strong relationship to move structure" (Burgess 2002: 209). Las conclusiones a las que llega esta investigadora es que se produce un mayor número de citas y que también sus funciones son más variadas en las revistas especializadas que en las revistas de difusión general. Para Buntun (2002: 63), la cuantificación de las citas tiene la capacidad de distinguir usos disciplinarios distintos dentro de la Introducción de las tesis doctorales de Humanidades y Ciencias (mayor en ciencias sociales, ingeniería, medicina, ciencia o arte, y menor en arquitectura, educación o empresariales). Del mismo modo ocurría en el recuento de las citas realizado por Samraj (2008: 63), en el que se constataba la variabilidad cuantitativa de la producción de las distintas funciones de las citas en relación a la disciplina dentro de la memoria de máster, en Biología, Lingüística y Filosofía.

Como ya se ha comentado antes, la intención principal de la Introducción en la memoria de máster es generalmente la de justificar la investigación y persuadir al lector sobre la trascendencia del estudio que tiene en sus manos, para lo cual el uso de las citas resulta ser un aliado fundamental (Samraj 2008: 55). Comenta Samraj (2008: 56) que en la Introducción de la memoria los estudiantes anglohablantes informan mediante las citas sobre el material original consultado, por lo que la posición del masterando con respecto al tema y el dominio que de este posee queda reflejada por medio del uso que hace de las funciones de las citas, además del de los pronombres (Hyland 2002, 2005, 2011; Charles 2006a, 2006b).

En una investigación previa (Sánchez Jiménez 2011) con memorias de máster exploramos este aspecto y los resultados mostraban que, en general, los escritores españoles tienden a realizar valoraciones de los trabajos consultados, afirmando su posición mediante las citas de forma argumentativa con respecto a los autores filipinos, que adoptan una actitud más expositiva. Esta conclusión se veía reforzada también por el mayor uso de citas integrales que hacían los informantes españoles, quienes se implicaban de una forma más directa en el escrito. Por su parte, los masterandos filipinos preferían contrastar las diferentes perspectivas sobre un tema con la exposición de las distintas fuentes que habían recopilado con respecto al asunto tratado, escondiendo así su voz personal y permitiendo que fuera el lector el que interpretara el texto. En ese artículo los resultados indicaban que el mayor punto de desencuentro dentro de la estructura de la memoria de máster entre ambas nacionalidades se encontraba en la Introducción y en la Conclusión, pues en el resto de los apartados se repetían prácticamente las mismas funciones de las citas por sección. En cuanto a las diferencias cuantitativas en el apartado de la Introducción, las tendencias de ambas culturas con respecto a las citas también fueron divergentes, pues el grupo filipino casi triplicaba en número la producción española en esta parte de las memorias de máster.

En aquel trabajo se utilizaba una tipología de las funciones de las citas que había sido adaptada de Petrić (2007), quien se había basado a su vez en la tipología propuesta por Thompson (2001) para configurar su taxonomía. En esta clasificación se distinguen 10 tipos diferentes de funciones retóricas de las citas: *atribución, aplicación, ejemplificación, referencia, declaración de uso, evaluación, enlaces entre las fuentes, comparación de los resultados, competencia y autocita*, que definiremos brevemente a continuación. Para una descripción ampliada y detallada de esta clasificación y su ilustración mediante ejemplos, puede consultarse Sánchez Jiménez (2011).

- **ATRIBUCIÓN (AT):** Esta función es meramente descriptiva y confiere a la cita un valor informativo mediante el cual se declara que la opinión, idea o proposición

que se incluye en el texto está en consonancia con la de otro autor que la ha referido anteriormente.

- EJEMPLIFICACIÓN (EJ): Esta función aporta información que sirve para ilustrar una afirmación del autor en el trabajo de investigación.
- REFERENCIA (REF): Mediante esta función retórica de la cita se redirige al lector a la fuente, lo que le permite ampliar la información expuesta.
- DECLARACIÓN DE USO (DE): Se emplea para declarar que el trabajo citado o una de sus partes se ha utilizado en el texto presente y se aporta, normalmente, el propósito para el cual se usa dentro de este.
- APLICACIÓN (AP): Este tipo de cita establece conexiones entre el citador y el trabajo citado con el objetivo de usar los argumentos, los conceptos, la terminología o los procedimientos del trabajo citado.
- EVALUACIÓN (EV): Con esta función retórica se realizan valoraciones sobre el trabajo de otro autor a través de los comentarios del citador.
- ENLACES ENTRE LAS FUENTES (EN): La función de esta cita es señalar enlaces, comparaciones y contrastes entre las fuentes usadas, mostrando diferentes puntos de vista en relación a un tema, así como para manifestar que el investigador es capaz de identificar asuntos controvertidos.
- COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS PROPIOS O INTERPRETACIONES PROPIAS SOBRE UN ASUNTO, CON OTRAS FUENTES (CO): Este tipo de cita se utiliza para indicar similitudes o diferencias entre los trabajos de un autor y de otro, típicamente cuando discuten los resultados encontrados en el análisis.
- COMPETENCIA (COMP): Esta función retórica consiste en concentrar una lista de citas de varios autores en torno a una afirmación. Se utiliza para resaltar la relevancia de un concepto, término, idea o afirmación dentro de la investigación, es decir, la información que es considerada como conocimiento general en el campo que se está investigando. Del mismo modo, sirve para demostrar el dominio del investigador con respecto a un tema, pues prueba con el listado de citas haber leído la bibliografía disponible sobre ese asunto.
- AUTOCITA (AU): Esta categoría recoge las referencias hechas por el autor en las que se cita a sí mismo, con el fin de mostrar un conocimiento acumulado sobre un tema y, por lo tanto, su dominio sobre el asunto que describe.

Como correlato a esa investigación, y para seguir ahondando en las causas y consecuencias discursivas de las diferencias encontradas, en el presente trabajo se incide en la relación que guardan las funciones de las citas con la organización de la estructura retórica de la Introducción en la memoria de máster. Con este fin se identifican las funciones que aparecen en cada movimiento y se analiza cómo esta correspondencia puede variar en base a la distinta procedencia de los informantes, nativos españoles y no nativos filipinos que escriben en español.

La originalidad del presente trabajo radica en que no existe hasta la fecha ningún estudio comparativo de este tipo entre escritores filipinos y españoles. Por lo tanto, esta investigación es la primera en comparar el comportamiento cultural de ambos grupos en la organización retórica de la Introducción de la memoria de máster. Sólo Samraj (2008) ha realizado un trabajo comparativo en este género previamente entre distintas disciplinas con escritores angloparlantes, aunque en el género de la tesis doctoral, sí existe un precedente que estudia las diferencias estructurales de los movimientos retóricos de la Introducción en lengua inglesa y española, el de Soler-Monreal et al. (2011). En cuanto a la relación que se establece entre las funciones de las citas y la organización retórica de la Introducción de la memoria de máster en un estudio comparativo entre ambas nacionalidades, no se ha encontrado ningún trabajo previo al respecto.

3 Metodología

En la investigación se han analizado 16 Introducciones de memorias de máster en total, de las cuales 8 han sido escritas en español por estudiantes filipinos que cursaban sus estudios de posgrado en universidades españolas, y las otras 8 por nativos españoles. Los textos españoles proceden de la Biblioteca Virtual redELE, mientras que 6 de los textos filipinos fueron cedidos personalmente por los participantes del estudio. Los 2 restantes se recuperaron de publicaciones periódicas españolas en línea. Todos los textos fueron publicados entre los años 2005 y 2011. En cuanto a la formación de los informantes se refiere, los estudiantes filipinos cursaron su licenciatura en la especialización de español en el Departamento de Lenguas Europeas de la Universidad de Filipinas, el único centro del país que ofrece una licenciatura y estudios de máster en español. Los estudiantes de esta institución reciben formación en escritura académica en una de las asignaturas troncales que cursan en su primer año de carrera, COMII, así como en la asignatura obligatoria del departamento EL199, que es un requisito previo para cursar EL200. En EL199 el estudiante asiste a un curso de composición preparatorio para escribir la tesis de licenciatura en EL200, en el que se estudian tanto las técnicas de búsqueda de información como las convenciones del género, la macroestructura de la tesis, los recursos lingüísticos utilizados para organizar el texto, la paráfrasis, la citación, etc. Por el contrario, las universidades españolas en las que se presentaron las memorias de máster no ofrecían formación alguna sobre escritura académica durante el periodo estudiado, lo que evidencia en nuestro estudio la variación en los planes de enseñanza entre las universidades en las que se formaron los participantes de la investigación.

Los temas de las memorias versan sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua española para extranjeros, dentro de la disciplina de la Lingüística Aplicada, incluyendo tanto estudios empíricos como de carácter teórico. El corpus elegido se seleccionó de tal modo que los temas tratados en las memorias filipinas encontraran correspondencia con las 8 memorias españolas, manteniendo un corpus comparable en cuanto a su temática, longitud, sexo de los participantes, tipo de estudio, fecha e institución en la que se presentó el trabajo.

Con el propósito de aportar un mayor grado de fiabilidad al estudio, el investigador realizó el análisis de las Introducciones, identificando y codificando los segmentos del texto a partir de las claves gramaticales y léxicas que permitían identificar los distintos propósitos comunicativos expuestos en los movimientos y los pasos de acuerdo con los especificados por Carbonell-Olivares et al. (2009), así como las distintas funciones retóricas de las citas en relación a la clasificación establecida por Sánchez Jiménez (2011), como en el siguiente ejemplo:

(Empieza M2P2) Pero no **hemos elegido** los malentendidos culturales como vehículo para desarrollar la competencia intercultural de los alumnos únicamente **porque** sean frecuentes en los encuentros interculturales o por su impacto en la comunicación intercultural, sino también **porque** consideramos que constituyen un excelente punto de partida por varias razones: demuestran que de los errores se aprende, entroncan con experiencias similares de los alumnos (apelando al componente afectivo y a los conocimientos previos), suelen estar cargados de humor (herramienta clave a la hora de desdramatizar conflictos y de crear buen ambiente en clase) y favorecen un debate que no hace sino propiciar un trabajo cooperativo en el aula.

(Empieza M3P2) La orientación de este trabajo de investigación es fundamentalmente práctica, **(Empieza M3P1)** pues nuestro objetivo es que resulte de utilidad específica para el profesor de ELE y para la realización de su actividad profesional. **(Empieza M3P7)** No obstante, **el Estado de la cuestión**

(capítulo 2) recoge una descripción de los conceptos más importantes, así como un informe crítico de los trabajos teóricos publicados hasta la fecha sobre el tema.

En el tercer capítulo se exponen los resultados del cuestionario sobre creencias acerca de la competencia intercultural y los malentendidos culturales al que respondieron los profesores del Instituto Cervantes de Estambul durante el mes de mayo de 2007. **(Empieza M3P9) Este análisis nos permitió diseñar una propuesta didáctica útil y práctica para** los compañeros del centro, al tener en cuenta sus expectativas y sus conocimientos previos.

Tomando como punto de partida a los profesores, elaboramos una serie de principios metodológicos del desarrollo de la competencia intercultural que hemos recogido en el capítulo 4, titulado Didáctica Intercultural y que pretende ofrecer las herramientas necesarias para el profesor que se proponga desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos.

El objetivo de nuestra Propuesta didáctica, a la que hemos dedicado el capítulo 5, es el de ofrecer actividades que puedan ser de utilidad para el profesor que desee desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos de una forma integrada y no meramente anecdótica. **(Empieza M3P2) No pretendemos enseñar sobre una serie de prácticas culturales, sino con y a través de estas prácticas. Queremos** huir de actividades ideadas para ser presentadas como "broche cultural" o como algo divertido para el final de la clase. **Por esta razón, hemos decidido presentar** ocho actividades independientes para los seis niveles descritos por el nuevo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) **AP que sirvan de muestra de** cómo se pueden incluir el malentendido cultural y el desarrollo de la competencia intercultural en el currículo **(E4)**.

En una segunda fase del análisis, separada por un periodo de dos meses, el investigador sometió sus datos a contraste y aquellos casos en los que no se estableció correspondencia se volvieron a analizar de manera exhaustiva hasta silenciar las discrepancias y tomar una decisión homogénea en cada uno de los casos.

4 Resultados

4.1 Longitud de las Introducciones y subapartados

El primer dato que llama la atención entre los resultados del análisis es el de la longitud de las Introducciones de la memoria de máster. A pesar de que todos los textos mantenían una cierta paridad en cuanto a la extensión (corpus filipino, 267.925 palabras; corpus español 205.126 palabras), se halla que el grupo filipino (F) se detiene más en la descripción de este apartado desde un punto de vista cuantitativo que el español (E). Así, los primeros emiten un total de 13.692 palabras, registrando una media de 1.711,5 palabras por texto, mientras que los españoles escriben menos de la mitad, 6.494 palabras, con 811,75 palabras de media por texto. No obstante, estos datos son un tanto relativos, ya que, por ejemplo, F4 incluyó en su Introducción el desarrollo teórico de la historia del español en Filipinas, ocupando su Introducción un total de 5.011 palabras. Aun salvando cuestiones como esta, las Introducciones filipinas presentan una longitud mayor que las españolas en general. Otro hecho que indica un mayor afán de detalle por parte del grupo filipino en este apartado, además de cierta organización y sistematicidad, es que en sus trabajos se encuentran subdivisiones que facilitan la lectura mediante la separación temática de los contenidos. En F son la mitad quienes las realizan, con un total de 15 epígrafes, mientras que en E no se registra ningún caso.

4.2 Organización de los movimientos retóricos de la Introducción

4.2.1. Ciclicidad de los movimientos retóricos en la Introducción

En cuanto a los resultados del análisis referidos a los movimientos retóricos de la Introducción, se observa también que existe en ambos corpus una distinta organización general en cuanto a la distribución de los movimientos, pues como afirma Thompson (2005: 308) las nociones de lo que constituye una tesis aceptable –también aplicable a la memoria de máster–varía de país en país. No obstante, como han señalado diversos investigadores en los últimos años, el fenómeno de la internacionalización de los géneros académicos y profesionales en una sociedad cada vez más globalizada viene limando en las últimas décadas las diferencias culturales que pueden existir entre los textos escritos en lenguas distintas y, por consiguiente, se tiende a una estandarización de los géneros por influencia de los patrones anglosajones en la escritura (Duszak 1997; Graddol 1997, 2006; Connor 2002; Soler-Monreal et al. 2011).

A pesar de esta realidad cambiante, el modelo propuesto por Carbonell-Olivares et al. (2009) –del que se ha partido en esta investigación para analizar la Introducción– no coincidía en todos los casos con los resultados del análisis. Por este motivo se ha procedido a la modificación de dicho esquema, eliminando aquellos movimientos y pasos que no aparecían en el corpus analizado para crear nuestro propio modelo. Del mismo modo, hemos suprimido los subpasos que Carbonell identificaba en M2, continuando la tradición de Swales (1990) y Bunton (2002). En nuestro diseño, los consideramos como pasos independientes (ej. P1, P2, P3), con el objetivo de homogeneizar la clasificación de los resultados y facilitar con ello la comparación con los otros dos movimientos. Sin embargo, la mayor diferencia con el modelo de Carbonell-Olivares et al. (2009) reside en los subpasos que aparecen en su clasificación y que han sido suprimidos en el presente análisis. En su trabajo, a diferencia del nuestro, las subdivisiones de los pasos están justificadas por la especificidad del texto de la tesis doctoral, en el cual el escritor está obligado a ofrecer un mayor nivel de detalle en la exposición de los contenidos. Teniendo en cuenta estas modificaciones, el modelo resultante del análisis puede contemplarse en la figura siguiente:

MOVIMIENTO 1 (M1): Establecimiento del territorio

- Paso 1: Importancia del tema
- Paso 2: Generalización y contexto del tema
- Paso 3: Definición de términos
- Paso 4: Revisión de las investigaciones previas

MOVIMIENTO 2 (M2): Establecimiento del espacio

- Paso 1: Indicar un hueco en la investigación
- Paso 2: Indicar un problema o necesidad en el campo de estudio
- Paso 3: Preguntas en el campo de estudio
- Paso 4: Continuar una línea de investigación

MOVIMIENTO 3 (M3): Anuncio de la investigación

- Paso 1: Propósitos y objetivos
- Paso 2: Presentación y anuncio del trabajo de investigación
- Paso 3: Campo de estudio
- Paso 4: Método y procedimiento de análisis
- Paso 5: Materiales utilizados
- Paso 6: Resultados y predicciones
- Paso 7: Estructura del trabajo
- Paso 8: Preguntas e hipótesis de investigación
- Paso 9: Aplicación de los resultados

Fig. 4. Modelo de análisis de la Introducción de la memoria de máster escrita en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos

Asimismo, conviene llamar la atención sobre dos fenómenos que, aunque no se han estudiado con exhaustividad en este trabajo, han contribuido al mejor entendimiento de la organización retórica de la Introducción de las memorias de máster. Se trata de los *ciclos*, definidos por Soler-Monreal et al. (2011: 102) como una secuencia recurrente de movimientos que describe las configuraciones cíclicas de los movimientos retóricos de la Introducción. El primero en hablar de este fenómeno fue Crookes (1986) y desde entonces los investigadores (Swales 1990, 2004; Paltridge 1994; Anthony 1999; Bunton 2002; Burgess 2002; Samraj 2002, 2008; Yakhontova 2002; Árbay y Tankó 2004; Acosta 2006; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011) se han fijado en este aspecto para definir la estructura retórica de las Introducciones de los textos académicos. El segundo elemento es el de los *ensamblajes*, que ocurren cuando se reconoce el propósito de un movimiento particular incrustado dentro de otro movimiento diferente (Samraj 2002: 16). Estos dos fenómenos son comunes a ambos corpus y su variación se explica por el tipo de interacción que se establece con la audiencia, así como por la diferente extensión de las Introducciones. Según Gil-Salom et al. (2008: 102), la importancia de

MOVES		M1	M2	M3
F1	M1-M3-M1 (M2)M3	2	0 (1)	2
F2	M1-M3	1	0	1
F3	M1 (M3) M1-M2-M1-M3 (M2) M3-M1 (M3) M3-M1 (M3) M3 (M1-M3) M1 (M3) M1 (M3) M1 (M3) M1 (M3)	9 (1)	1 (1)	4 (8)
F4	M1-M3 (M1) M3	1 (1)	0	2
F5	M1-M3 (M1-M3)M3	1 (1)	0	2 (1)
F6	M1-M3 (M1) M3 (M1-M3-M1) M3	1 (3)	0	3 (1)
F7	M1-M3	1	0	1
F8	M1 (M2) M1-M3	2	0 (1)	1
TOTAL		17 (6)	1 (3)	16 (10)

estos elementos en su estudio reside en que "cycling and embedding of moves appear to be two strategies that enable the writer to present the current research in a way that enhances the link of the present research (M3) with the context of background (M1) in which it is being undertaken".

Tabla 1. La estructura de los movimientos retóricos de la Introducción de las memorias de máster filipinas [...] indica un movimiento ensamblado dentro de otro movimiento

Tabla 2. La estructura de los movimientos retóricos de la Introducción de las memorias de máster españolas

MOVES		M1	M2	M3
E1	M1-M3-M1 (M2-M1) M3	2 (1)	0 (1)	2
E2	M3-M2-M1-M3	1	1	2
E3	M1-M3-M1 (M3) M3	2	0	2 (1)
E4	M1-M3 (M2) M1 (M2) M2-M3	2	1 (2)	2
E5	M1-M2 (M3-M2) M1-M3-M2-M3	2	2 (1)	2 (1)
E6	M2-M1-M3	1	1	1
E7	M3-M1-M2-M3-M2 (M3) M3	1	2	3 (1)
E8	M1 (M2) M2 (M1-M3) M3	1 (1)	1 (1)	1 (1)
TOTAL		12 (2)	8 (5)	15 (4)

[...] indica un movimiento ensamblado dentro de otro movimiento

Aunque los tres movimientos descritos en el modelo CARS de Swales (1990: 141) se han encontrado en los dos grupos, en F predomina mayormente el ciclo M1-M3, con una exclusión casi total de M2 (1 de 8). Por su parte, en E el M2 tiene mayor presencia (6 de 8), lo que permite establecer distintas combinaciones entre los ciclos, pues además de M1-M3, se repiten también los ciclos M1-M2-M3 y M3-M2-M1. Este menor número de ciclos por parte del grupo F indica una mayor extensión en el número de palabras por movimiento, así como una menor frecuencia de cambios en la estructura retórica de los movimientos. Por el contrario, el corpus español presenta

una indefinición mayor a causa del establecimiento de un modelo único, pues cada individuo establece ciclos distintos –con independencia de un orden establecido– en la secuencia de movimientos en la Introducción de la memoria de máster. Estos resultados contradicen los datos de la investigación de Gil-Salom et al. (2008: 93) sobre la Introducción de las tesis doctorales españolas, pues estas autoras consideraban que la secuencia M1-M3 era la estructura fundamental dentro de esta sección, concebida así para dar a entender al lector los objetivos y la perspectiva del trabajo que se presenta en la investigación. Tal diferencia parece residir en el grado de experiencia y conocimiento de la macroestructura de los textos que poseen los estudiantes de posgrado en estas distintas etapas de su formación.

4.2.2 Cuantificación de los movimientos retóricos de la Introducción

Además de la longitud y la organización de los movimientos retóricos del corpus seleccionado para el estudio, otro dato divergente entre ambos grupos es el del comienzo de la Introducción. De acuerdo con el modelo CARS (Swales 1990: 141) lo primero que debe hacer el escritor en este apartado es establecer el territorio mediante el M1. Frente a la regularidad del grupo F, que utiliza siempre M1 para presentar el tema de la investigación, contrasta el intercambio en la posición primera de M1, M2 y M3 en el corpus español, lo que redundará en una mayor variabilidad intradisciplinaria dentro de este grupo. Es el caso de E6, por ejemplo, quien empieza justificando su investigación antes incluso de presentar el contexto en el que se enmarca el tema, mientras que E7 directamente introduce su investigación, yendo de lo más concreto (M3) a lo más general (M1). Sin embargo, estas prácticas irregulares que se deslindan del modelo CARS no sorprenden en estudiantes inexpertos que no han recibido formación específica sobre organización textual en escritura académica.

De igual modo, se observa una nueva diferencia en la cantidad de los movimientos utilizados. Mientras que el grupo F presenta 53 movimientos (34 movimientos puros y 19 ensamblados), el español supera esta cifra con 56 movimientos (45 movimientos puros y 11 ensamblados). De ellos, sólo F2 y F7 producen 2 movimientos en su escrito, aunque las diferencias individuales en el estudio son obvias, con casos como el de F3, quien acumula 14 movimientos puros y 10 ensamblados. Estos datos sorprenden ciertamente si tenemos en cuenta que la extensión de las Introducciones del grupo F dobla en número de palabras a la del grupo E. La causa que parece justificar estos datos es la mayor homogeneidad en el desarrollo de las intervenciones retóricas en el grupo F, que sigue la exposición del propósito comunicativo definido en un movimiento de modo ordenado hasta el siguiente movimiento. Esta es la razón que explica también la tendencia de los dos escritores a ensamblar los largos movimientos con otros más cortos, en un intento por remitir a la audiencia la información de partida mediante estas incrustaciones, con la finalidad de reafirmar la centralidad del tema (M1) cuando se está exponiendo el propósito de la investigación (M3) desarrollada por el estudiante, como en el siguiente ejemplo:

(Empieza M1) "Puesto que la lengua es un componente importante de la cultura y la identidad del hablante (Atienza, M. 1996, Graham 1999, Moran 1998, Tinio 1990) y las sociedades en la actualidad se están convirtiendo en entidades multiculturales y multilingües a través del flujo migratorio (Díaz 2004, Hernández Sacristán & Morant Marco 1997), **(Empieza M3)** queremos comparar y contrastar la lengua de los emigrantes filipinos en contacto con la de la sociedad de acogida, y a través de lo cual detallar cómo los filipinos se ven a sí mismos" **(F3)**.

Por su parte, los informantes españoles presentan movimientos de menor extensión y parecen recurrir con más frecuencia a la interrupción de la intención retórica expresada en cada movimiento, aportando con estos cambios continuos un mayor grado de improvisación al texto. Lo cierto es que, a pesar de ser el escrito de las Introducciones de la memoria de máster un tipo de texto menos extenso que el de la tesis doctoral, la ciclicidad resultante en nuestro análisis del grupo E se asemeja bastante a las del estudio de Soler-Monreal et al. (2011: 7) sobre el género de tesis. A este cambio frecuente de movimiento contribuye también el alto índice de ensamblajes que presentan los textos españoles. Este recurso sirve generalmente para establecer una relación más fluida con la audiencia con el fin de redistribuir la información a lo largo del escrito. Así, mediante los ensamblajes, el escritor está haciendo constantemente referencia sobre el contexto informativo de la investigación y conectando los diferentes movimientos retóricos de la Introducción. Sin embargo, este proceso deja de tener sentido cuando los textos son demasiado cortos, como ocurre en el caso de las Introducciones españolas (811,75 palabras de media) en relación a las filipinas (1.711,5 palabras de media), en el que se advierten más como interrupciones del discurso y falta de claridad en la organización de los contenidos.

De entre los tres movimientos, el que más destaca en F es M1, con 23 realizaciones (17 puras y 6 ensambladas) mediante el cual se presenta e introduce el tema del artículo. Además, este grupo reitera constantemente el M1 en la ciclicidad durante la Introducción cuando explica su trabajo (M3), con el fin de guiar al lector y procurar así que este no pierda el sentido del asunto tratado en ningún momento. Prácticamente dedica la misma cantidad de realizaciones a la presentación de la investigación en el M3, con mayor número de ensamblajes (10) que en M1 (6). Por otro lado, el M2 queda marginado en el corpus filipino con 1 producción y 3 ensamblajes. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta la variación intradisciplinar en este caso, pues se observa que dos de los informantes presentan peculiaridades propias con respecto al grupo. Por ejemplo, F3 y F6 contabilizan juntos más de la mitad de los movimientos en el corpus filipino. Además, la ciclicidad que registran se asemeja a la de los escritores más expertos de tesis doctorales en el estudio de Soler-Monreal et al. (2011) por el manejo de la información en la utilización alternativa que hacen de M1 y M3, con el fin de implicar al lector en el razonamiento de su escrito.

En este planteamiento del grupo filipino se aprecia una apuesta constante por la contextualización y la exposición del tema elegido en la investigación (M1) para presentar posteriormente su estudio (M3), con la finalidad de otorgar al autor una mayor credibilidad como miembro de la disciplina. Sorprendentemente, a pesar de que en la Universidad de Filipinas los estudiantes utilizan en sus cursos de formación en escritura académica los manuales escritos por autores norteamericanos (Turabian 1996; University of Chicago 2003; MLA 2009)⁶⁶, esta actitud difiere de otros estudios en los que los escritores eran hablantes nativos de inglés, como en el trabajo con las Introducciones de memorias de máster en Lingüística de Samraj (2008). Esta autora apuntaba que estos textos contenían en su totalidad el movimiento M2, pero sin embargo, algunas de ellas prescindían de M1, pues desplazaban esta información sobre la generalización del tema al capítulo específico del Marco Teórico (Samraj 2008: 61). Esto se puede interpretar como un signo de que la lengua en la que se escribe no determina la estructura retórica del texto académico, sino más bien la cultura en la que está inmerso el escritor y las normas propias de la cortesía en esta cultura.

Otra hipótesis posible que explicara este fenómeno podría ser que el grupo F tiende a modificar la estructura retórica de sus escritos al dirigirse a una audiencia

⁶⁶ El inglés es lengua oficial en Filipinas junto al filipino y tiene plena vigencia tanto en la vida pública como en la comunicación en el gobierno, en la justicia, en los medios de comunicación o en las instituciones educativas del país.

diferente cuando escribe en una LE. A causa de esta ambigüedad, en futuras investigaciones deberían contrastarse los resultados de este artículo con el análisis retórico de las Introducciones de memorias de máster escritas por estudiantes filipinos en lengua inglesa, con la finalidad de confirmar que se trata de un aspecto cultural y no lingüístico.

En cuanto al movimiento más utilizado en el corpus español, sobresale M3 con 15 puros y 4 ensamblados, a diferencia de los 12 puros y 2 ensamblados que registra en M1, además de los datos ya comentados en M2. De estos resultados se deduce que los escritores filipinos emplean un estilo más expositivo, en el que priorizan la contextualización de la investigación mediante la Introducción general del tema tratado con M1 y presentan su estudio con M3, cuando los españoles se centran más en la contribución que hacen a su campo de estudio con su investigación, priorizando M3 y relacionándolo con M2. Se considera, por lo tanto, que el destinatario concreto de este trabajo, el tribunal de máster, influye directamente en la elección de la información en el texto de la Introducción **(2.3.)**. El grupo E lo tiene muy en cuenta y hace mayor hincapié en especificar a la audiencia el propósito, los contenidos y el esquema organizativo de la investigación que ha elaborado. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Gil-Salom et al. (2008), Carbonell-Olivares et al. (2009) y Soler-Monreal et al. (2011) con respecto a las tesis doctorales españolas.

En comparación a los informantes filipinos, en el caso del corpus español se insiste más en M2, pues aunque es el movimiento más exiguo de los tres analizados en ambos grupos, en E se hace proporcionalmente un esfuerzo mayor que en el F para reflejar el vacío epistemológico en ese campo y para presentar el problema o la necesidad que originó la investigación. El M2 está presente en 6 de las 8 memorias analizadas –y adicionalmente ensamblado en otra– en el corpus español. Por el contrario, en el grupo filipino sólo había 3 informantes que lo utilizaban. De estos resultados en ambos corpus se infiere que M2 no es un movimiento obligatorio en la memoria de máster escrita en español por nativos españoles y no nativos filipinos, pues no todos los participantes lo incluyen en la Introducción. Estos datos convienen con las investigaciones de Burgess (2002: 206), Acosta (2006: 17), Gil-Salom et al. (2008: 91), Carbonell-Olivares et al. (2009: 166) y Soler-Monreal (2011: 8), quienes también echan en falta la obligatoriedad de M2 en las Introducciones de los textos españoles. En este sentido, se puede establecer una diferencia cultural significativa con otros estudios que aluden a la presencia sistemática del M2 en inglés tanto en el artículo de investigación (Burgess 2002), como en memorias de máster (Samraj 2008: 61) y en tesis doctorales (Bunton 2002; Soler-Monreal et al. 2011), debido a la necesidad cultural de promocionar sus investigaciones y de persuadir a su comunidad científica de la relevancia del estudio que se está llevando a cabo. Es decir, en los textos ingleses, tanto los escritores profesionales como los no expertos deben referirse repetidamente a la originalidad de sus escritos y a la contribución que estos suponen para su campo de estudio. Esto es así no sólo por el prurito del investigador para ser tenido en cuenta en el futuro por sus compañeros de disciplina (Shehzad 2008: 47), sino también a causa del alto grado de competitividad en el contexto científico angloamericano (Soler-Monreal et al. 2011: 8).

4.2.3 Síntesis y discusión de los resultados sobre la organización de los movimientos retóricos de la Introducción

Como resumen a los resultados del estudio expuestos en este apartado, se puede afirmar que el grupo filipino sigue un orden establecido al organizar la

Introducción de la memoria de máster, debido quizás a la instrucción formal recibida sobre estos aspectos en los cursos universitarios. Teniendo en cuenta que la producción de palabras doblaba la del grupo español **(4.1.)**, encontramos la alternancia en los cambios de movimientos muy pautada y un bajo índice de ciclicidad, en contraste con el grupo E. Del mismo modo, los movimientos ensamblados son menos frecuentes en proporción al número de palabras, por lo que en total se produce un número inferior de interrupciones de los movimientos retóricos y se facilita una exposición más lineal que guía al lector con eficacia por el escrito. Este afán por ordenar el discurso es también evidente en las subdivisiones que emplea para secuenciar temáticamente la Introducción, y en la extensión del propósito comunicativo dedicado a cada movimiento con el fin de explicar los contenidos de forma adecuada y eficaz en la Introducción.

Por su parte, se ha observado a lo largo de esta investigación que los escritores españoles son más heterogéneos en la organización retórica de sus escritos, como indica el alto índice de ciclicidad y ensamblaje entre los movimientos de la Introducción, así como la variedad en las combinaciones que utilizan en los ciclos retóricos (M1-M3, M1-M2-M3, M3-M2-M1). En este aspecto no parece haber un orden establecido, como ocurría con los estudiantes filipinos (M1-M3). Esta falta de organización se hace más evidente en el comienzo de la Introducción. En ella, tres de los informantes deciden empezar la Introducción de forma abrupta, alterando el orden lógico de la secuencia planteada por Swales (1990) en su modelo CARS. Este modo de proceder resulta insólito, pues estos autores comienzan la Introducción justificando el estudio (M2) o hablando de lo que el lector va a poder encontrar en su investigación (M3), en lugar de abordar la presentación del tema que contextualice el estudio (M1). En cuanto a la frecuencia del ensamblaje de los modos, Soler-Monreal et al. (2011: 9) comenta que es una estrategia utilizada para establecer interacciones con la audiencia y volver de forma reiterativa sobre los contenidos, estableciendo así interrelaciones entre ellos. Sin embargo, el uso que hacen los estudiantes españoles de este recurso conduce en gran parte de los casos a la confusión, pues los excesivos cambios de propósitos retóricos de los distintos movimientos distraen a la audiencia y pierden efectividad por un manejo inadecuado de la información.

Por todo lo dicho, parece que esta falta de homogeneidad entre los miembros del grupo y de orden en los textos, denotan una ausencia de formación en escritura académica a nivel de posgrado. A su vez, se evidencia que este hecho perjudica seriamente las producciones escritas de los estudiantes españoles de máster y su habilidad para comunicarse de forma efectiva con la audiencia receptora del texto, cuestión que no debería pasar desapercibida a los directores de las instituciones universitarias nacionales.

Asimismo, estas acusadas diferencias en la organización de la Introducción de la memoria de máster entre los corpus analizados contradicen los resultados de la investigación de Samraj (2008), quien señalaba un alto grado de homogeneidad en este apartado en comparación con la Introducción de la tesis doctoral (Samraj 2008: 65). Sin embargo, esta variación es menor entre el grupo F. Por otra parte, este estilo más ordenado que transmite el grupo F, motivado por la formación recibida en escritura académica, estaría más cercano a lo que Hinds (1983, 1987) denomina cultura en la que el grado de responsabilidad de la interpretación del texto recae sobre el escritor, como es la anglosajona. La falta de dirección y guía en los textos escritos por españoles parecen alejarles de esta consideración.

4.3 Uso de las funciones de las citas en los movimientos retóricos

Este estudio parte de la hipótesis de que existe relación entre las funciones de las citas y la estructura retórica de la Introducción de las memorias de máster, así

como la variación cultural entre los corpus estudiados. Para ello se ha adaptado el modelo de Bunton (2002) y la clasificación de las funciones de las citas presentadas por Sánchez Jiménez (2011) en su estudio. En total, el número de citas es mayor en el grupo filipino (84) en comparación al español (25), debido también a la mayor longitud de las Introducciones filipinas en cuanto al número de palabras.

Tabla 3. Número de las funciones de las citas en los movimientos y pasos retóricos en la Introducción de las memorias de máster analizadas

	M1P1		M1P2		M1P3		M1P4		M2P1		M2P2		M2P4		M3P1		M3P2		M3P4		M3P7		M3P9	
	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E	F	E
AT		5	44	11			1					2					1							
AP			1	1	1												1			1	3	1		
DE															1		1							1
COMP			7						2															
EV		1												1										
EJ	1																							
REF		1	5																					
EN	3		7				1		4															
TOTAL	11		76		1		2		6		2		1		1		3		1		4		1	
	4	7	64	12	1		2		6		2		1	1		2	1		1	3	1	1		

En la tabla 3 figuran los datos referidos a las citas computadas en ambos corpus en cada movimiento y paso retórico, que se distribuyen en 90 en M1 (F: 71, E: 19), 9 en M2 (F: 6, E: 3) y 10 en M3 (F: 7, E: 3). Como señalaba Samraj (2008: 62), no todas las citas de la Introducción se realizan en M1, aunque este movimiento acapara el 82,5% de las citas, frente al 8,3% en M2 y el 9,2% en M3. La variación cuantitativa de citas en cada movimiento por nacionalidad es directamente proporcional a la diferencia de la longitud de los textos, en la que el grupo F duplica a E, aunque en M1 la cantidad de citas emitidas por los escritores filipinos triplica la cifra analizada en el corpus español. Este dato se puede poner nuevamente en relación con la formación recibida por la población filipina, ya que una de las funciones principales de las citas es la de construir enlaces intertextuales a investigaciones previas para contextualizar el estudio (Bazerman 2003), que es el propósito comunicativo que desempeña el M1. En su investigación, Samraj (2008) considera que la referencia a las fuentes es uno de los elementos esenciales que utiliza el escritor en la Introducción de las memorias de máster escritas en inglés para guiar al lector en la centralidad del tema del estudio.

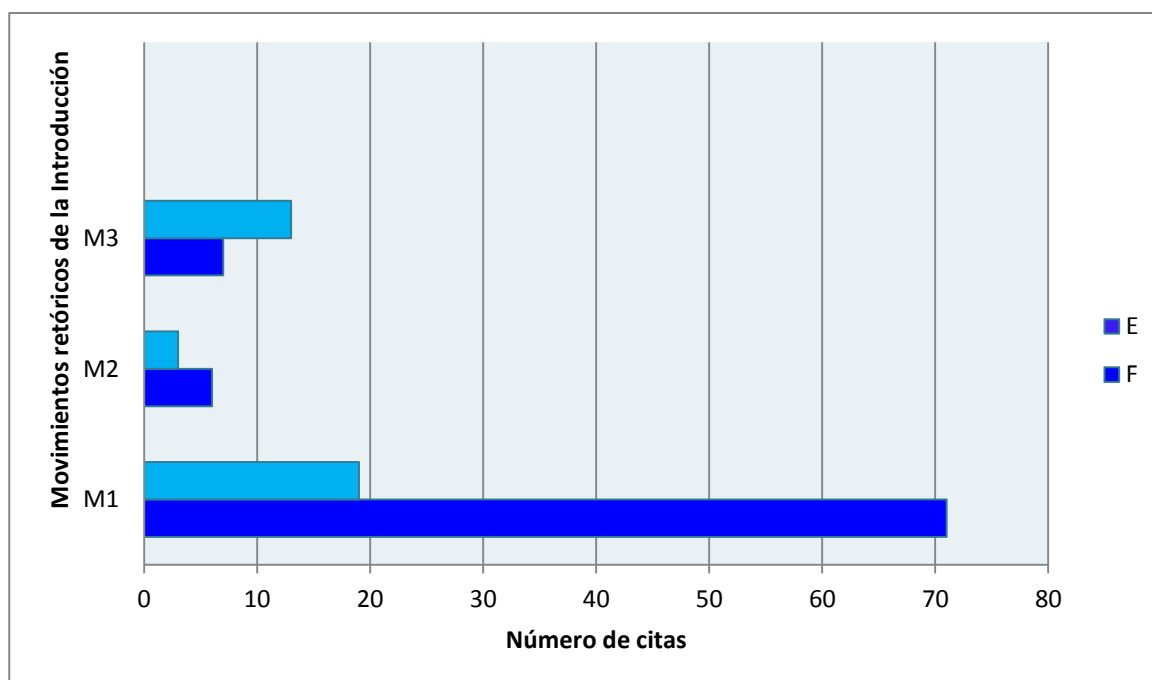


Fig. 5. Número de citas por movimiento en las Introducciones de las memorias de máster analizadas

En cuanto al tipo de citas que predominan en cada movimiento, se encuentran funciones más expositivas en M1, como AT (61), EN (11), COMP (7), REF (6) y AP (3), que sirven para atribuir el conocimiento presentado sobre el tema a los autores referidos y contextualizar así el estudio. Esta función es la que cumplen principalmente las citas en los géneros académicos universitarios, especialmente en aquellos elaborados por escritores noveles (2.5.). La función AT es la más utilizada entre las citas en nuestro análisis por su carácter expositivo. En M2 tampoco se utilizan otras funciones de las citas más discursivas, ya que predominan EN (4), COMP (2) y AT (2), aunque a pesar del menor número de referencias registrado en M2, también aparece la valoración en una de las citas (EV).

En M3 las ocurrencias mayores son las de AP (6) y DE (3), una tipología nueva que marca una diferencia relevante con respecto a los dos movimientos anteriores. En este caso los autores comentan el propósito de la obra, los conceptos, la metodología y los instrumentos de análisis utilizados en los estudios previos que se relacionan o se incorporan a su investigación. Como se puede observar en este hecho, las funciones de las citas adquieren en el M3 un carácter distinto a M1 y M2, en función de la intencionalidad comunicativa de los contenidos tratados en este movimiento. Es decir, la tipología de citas se adapta y coincide con el propósito retórico de cada parte de la Introducción. En los primeros textos, más expositivos, predominan las citas que tienen como meta la atribución, para reflejar el conocimiento de la materia que se trata y apoyarlo con una nómina de obras de referencia en el campo descrito en la investigación. Sin embargo, cuando se presenta el estudio y la estructura de la memoria en M3, los autores recurren a otras funciones distintas, relacionadas con el uso de conceptos e instrumentos de análisis de otros autores que se refieren en la investigación presente. Estos datos confirman que sí existe una relación directa entre las funciones retóricas de las citas y la organización de la Introducción de la memoria de máster (Bhatia 1993; Burgess 2002).

Los resultados del análisis de las citas en cada movimiento son homogéneos en ambos corpus, pues no existe una acentuada variabilidad ni en el número ni en el tipo de citas utilizadas en cada parte. Sólo en M1 los filipinos prefieren el uso de EN, COMP y REF a diferencia del grupo español, que escoge mayormente la función AT para hacer las citas. Este rasgo se relaciona nuevamente con un conocimiento mejor por parte del

grupo F de las funciones y del uso pragmático de las citas. En otras palabras, el grupo F hace gala de una mayor variación en la utilización de las citas, lo que denota un uso más especializado de este recurso, al ser más adecuado a la información que el autor trata de transmitir al lector.

En general, en el conjunto de los tres movimientos, ambos grupos utilizan con frecuencia las funciones de las citas AT y AP, aunque los escritores filipinos exhiben una gama mayor de funciones retóricas, ofreciendo matizaciones en su exposición mediante el contraste de citas (EN), estableciendo generalizaciones en el campo de estudio (COMP), refiriendo trabajos para ampliar la información (REF) o anunciando en M3 el uso de paradigmas y esquemas de otros autores que se van a encontrar en la tesis (DE). Por su parte, los españoles se distinguen por hacer valoraciones de las obras que refieren (EV), aunque en un número limitado, con 2 ocurrencias por ninguna del grupo F. Sólo hay un caso en el corpus filipino de la función EJ, por lo que su presencia parece anecdótica y marginal en este apartado de la memoria de máster.

4.4 Uso de las funciones de las citas en los pasos retóricos

En este apartado se muestran los resultados de las funciones de las citas en los pasos retóricos. Este aspecto es importante para identificar con qué intención retórica se identifican las funciones de las citas dentro de los pasos, en un nivel de concreción mayor que con los movimientos.

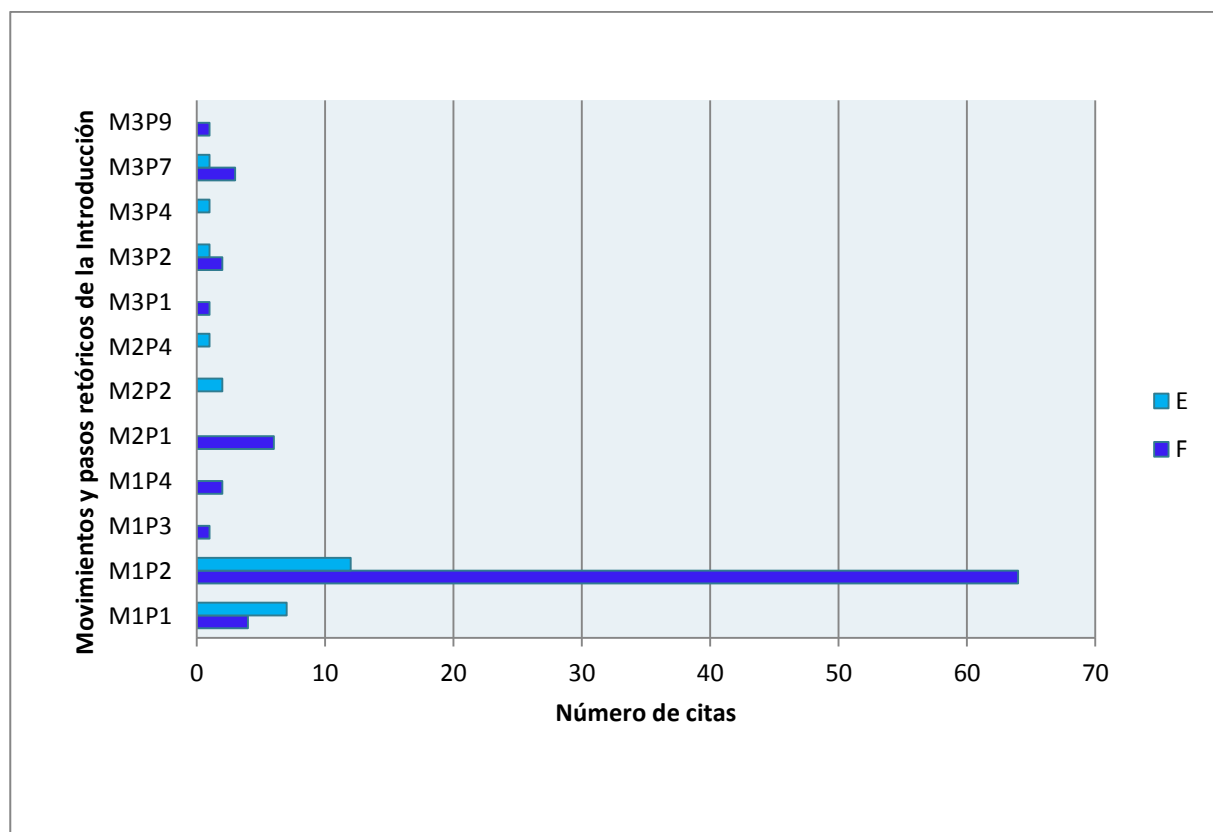


Fig. 6. Número de citas por movimiento y paso en las Introducciones de las memorias de máster analizadas

Si contemplamos el uso de las citas de forma más específica en cada uno de los pasos en los que se dividen los movimientos, reparamos en que en M1P1 –en el que se alude a la importancia del tema investigado– hay un mayor número de citas en AT (5) por parte del grupo E. Esta función sirve para apoyar sus afirmaciones en el texto y justificar así la relevancia del tema del estudio. También un informante hace una

valoración sobre la fuente citada mediante EV, mientras que el estudiante filipino prefiere contrastar en este paso la información de los autores que han discutido previamente este tema mediante EN (3):

A pesar de la naturaleza poco consistente de las reparaciones (Chaudron, 1977; Pica et al, 1898), partimos de la creencia de que su análisis resulta pertinente puesto que, por un lado, demuestran progreso en la interlengua cuando el alumno corrige su propio error (van Hest, 1996), y, por otro lado, representan el límite máximo del sistema interlingüístico (Swain, 1998) **(F8)**

Por otra parte, en M1P2, paso en el que se realiza la generalización del tema y se presentan los problemas o necesidades de la investigación dentro del campo de estudio, las definiciones de los términos o el establecimiento de limitaciones, los datos varían significativamente. Se ha hallado en este paso una dificultad en el análisis debido a la cercanía temática que comparte con M2P2. Carbonell-Olivares et al. (2009: 162) ya advertía en su estudio sobre la complejidad de delimitar estos pasos. En nuestra investigación se considera M1P2 como un paso que versa sobre los problemas que se han encontrado en el campo de estudio de modo general, mientras que en M2P2 se aborda un nuevo problema que se ha identificado en la disciplina y que nadie ha tratado previamente con el fin de justificar el estudio, o se continúa una línea temática de investigación que ya había sido estudiada previamente por otros autores. En este sentido, el contenido en M2P2 es más concreto y muestra una mayor implicación con M3, es decir, con el trabajo que se está llevando a cabo.

La alta ocurrencia de citas en este paso indica que su presencia es característica en M1, pues sirve para contextualizar la investigación. Para dar una visión panorámica del tema de estudio, los filipinos recurren a AT (44), COMP (7), EN (7) y REF (5), con un caso de AP, mientras que los españoles sólo utilizan AT (11) y un caso de AP. Al tratarse de un tema polémico, los estudiantes se escudan en la voz de otros autores que se han acercado al tema de manera relevante. La atribución del conocimiento se relaciona con la generalización sobre el tema, que suele ocupar la mayor parte de los textos de los estudiantes de posgrado (Dong 1996; Petrić 2007; Schembri 2009; Sánchez Jiménez 2011). La función AT es utilizada por 6 filipinos y 3 españoles, y aunque en ambos corpus sobresale su uso cuantitativamente sobre el resto, se observa también una significativa diferencia cualitativa en el empleo de las citas por parte de los grupos. En el caso del grupo F, se hacen generalizaciones sobre contenidos que se consideran validados en la disciplina por la comunidad científica (COMP), se contrasta la información expuesta entre las distintas fuentes (EN) o se insta al lector a que amplíe el tema referido en una obra donde se explica de forma detallada (REF).

Estos datos coinciden con el estudio de Samraj (2008), quien afirma que la función de la cita en M1 es atributiva y sirve para justificar y contextualizar la investigación (Samraj 2008: 65). Sin embargo, Burgess (2002: 212) señala aquí una diferencia reveladora con respecto a los escritores expertos, pues estos suelen prescindir en la Introducción de sus artículos de investigación de esta labor contextual de las citas, ya que se dirigen a una audiencia especializada.

M1P3 y M1P4 tienen poca presencia en la Introducción de la memoria de máster, quedando desiertos estos pasos en el caso de los españoles. En el corpus filipino aparece sólo una cita en la definición de términos y otra en la revisión de la bibliografía, pues existe un apartado específico para esto en la memoria y los estudiantes no se detienen en este aspecto en la Introducción de la memoria de máster (Samraj 2008: 65). Sin embargo, surge nuevamente una cierta dificultad en el análisis al distinguir estos pasos de M1P2, debido a la cercanía de su propósito retórico. No obstante, en M1P2 la función de la cita adquiere una connotación más

narrativa en la que se trata de introducir y orientar sobre cuál es el tema que se desarrolla y para ello se mencionan las fuentes que han trabajado antes esos contenidos. A diferencia de lo que sucede en M1P2, en el paso M1P4 se establece una discusión sobre las opiniones vertidas sobre el asunto tratado en la disciplina y las diferentes perspectivas que definen el estado de la cuestión sobre ese tema.

En M2P1 precisamente se indica un vacío de información, por lo que se trata de establecer una distancia entre la investigación con las otras voces de la comunidad científica que han escrito sobre el tema de estudio. En este paso los estudiantes filipinos han realizado un total de 6 citas, valiéndose de las funciones COMP (2) y EN (4). Como se deduce de las funciones elegidas, el autor de la memoria ha tratado de establecer en este paso retórico un contraste entre su investigación y las fuentes. Del grupo F, sólo F3 y F8 han utilizado estas funciones retóricas, por lo que se constata que no es una tendencia generalizada en el corpus analizado. Sin embargo, si se tiene en cuenta la mínima inclusión del M2 por parte del grupo F en la Introducción de la memoria de máster, no deja de sorprender que se registre en su corpus un mayor número de citas en este movimiento que en el de los estudiantes españoles. Parece ser que estos dos autores que sí incluyen el M2 en sus Introducciones justifican la originalidad de su investigación con referencias a otros autores, a diferencia de los masterandos españoles. Este modo de proteger la voz propia con la alusión a las fuentes persigue la finalidad de establecer un hueco en el campo de estudio en el que encaja la investigación que se está llevando a cabo, como en el siguiente ejemplo:

Son numerosos y variados los trabajos sobre el desarrollo y la naturaleza de las interlenguas, pero existen escasos estudios acerca de las reparaciones de los aprendices de lenguas segundas (L2) (v. Chaudron, 1977; Oliver, 1995; Lyster y Ranta, 1997; Fincher, 2006; Díaz y Bekiou, 2006); escasísimos en el caso de la interlengua española de los aprendices filipinos (v. Morta, 2005; Sánchez, 2006) **(F8)**.

Como se deduce también de la complejidad que presentan los ciclos de los movimientos de F3 y F8, es posible que estos dos autores cuenten con una mayor formación investigadora y que, por lo tanto, hayan aplicado sus conocimientos de CARS y su experiencia investigando en la organización de la información y en la realización de las citas. Es por ello que traspasan las barreras culturales en las que los otros 6 informantes parecen seguir atrapados, pues en ningún momento manifiestan la necesidad de promocionar su escrito mediante el M2 (Yakontova 2002; Shehzad 2008; Soler-Monreal 2011). En el corpus español, aunque hay una mayor presencia de este movimiento, no se marca la pertinencia retórica mediante las funciones de las citas, sino que simplemente el autor enuncia la falta de estudios en esa área inexplorada por la comunidad científica. No obstante, convendría contar con un corpus más amplio para refundar estos resultados descritos con una mayor fiabilidad.

En M2P2 se identifica una necesidad o problema en el campo de estudio que justifica que se realice una investigación. Los españoles tienden a informar con la función AT de que otros autores también han señalado ese mismo problema:

El motivo por el que he elegido este tema de investigación es académico profesional. Llevo dos años dando clase casi exclusivamente a niveles avanzados superiores (B2-C1 del MCER). Por lo que he podido comprobar, los discentes llegan a adquirir un buen nivel de conocimientos lingüísticos, pero encuentran dificultades en hacer de su discurso oral un discurso fluido y natural. Tras reflexiones personales sobre el porqué de tal dificultad y después de haber leído investigaciones sobre pragmática y E/LE, me sumo a la opinión expresada por Martín Zorraquino, M^a A. (1998: 55), según la cual: "[...] si se quiere adquirir una

competencia plena de la segunda lengua, entonces el estudio de los marcadores discursivos es absolutamente necesario **(E2)**.

También en el paso M2P4, en el que se anuncia la continuación de una tradición investigadora, un informante del grupo E hace una valoración con EV de la fuente que inició ese campo de estudio. En este paso, a diferencia de M2P2, no se resalta la originalidad del tema elegido en la investigación, sino el interés por profundizar en una línea de estudio para descubrir nuevos resultados a partir de una investigación previa. Aunque es irrelevante el uso de la función EV en este apartado por el bajo porcentaje que representa dentro del análisis, lo cierto es que confirma la tendencia del grupo E a evaluar los trabajos de las referencias que cita. Además, en este caso, tiene sentido que el investigador valore positivamente la fuente que sirve de origen al establecimiento del tema de su estudio.

Como tuvimos la oportunidad de observar en los apartados anteriores, los estudiantes españoles orientan más la Introducción de la memoria de máster a presentar su investigación con el M3. A pesar del interés mostrado por este movimiento, el número de citas total es muy inferior al hallado en M1 en este grupo (3 en M3 frente a 12 en M1). En el paso M3P1 se expone el objetivo de la investigación y en M3P2 se anuncia el trabajo realizado en la investigación. En M3P4 se presentan las líneas metodológicas del estudio. Las citas en estos pasos principalmente cumplen la función de aludir a los conceptos y materiales de otros autores que han sido importantes para realizar el estudio y que se anticipan en este apartado, pues se explicarán con más detalle en el apartado dedicado a la Metodología. Por consiguiente, es esperable un mayor número de referencias tanto al diseño de la investigación como a los instrumentos utilizados en la recogida de datos y el análisis de otros autores que han sido utilizados en la investigación, por lo que predominan DE y AP. En nuestro corpus, sólo se ha registrado un caso de AP en el grupo E:

El corpus de análisis va a ser la producción oral de tres estudiantes de E/LE de nivel C1 (MCER) con experiencias de aprendizaje del español similares **(E2)**.

En M3P7 se concentra el mayor número de citas (F:3, E:1) dentro del M3, y las dos nacionalidades coinciden en el uso de la misma función, AP. En este paso se explica la estructura de la memoria y de los capítulos, por lo que los autores se refieren a los conceptos y materiales que han aplicado de otros autores en sus escritos, especialmente en aquellos casos en los que los investigadores se detienen en exponer no sólo la estructura general de la obra o la estructura de los capítulos, sino que ofrecen información expresa sobre el contenido de cada apartado de la memoria y sobre los conceptos fundamentales de los autores a los que se toma como referencias en el estudio, por medio de AP:

En el sexto capítulo se presentan los resultados y análisis de nuestro estudio cualitativo-cuantitativo, consistente en el contraste de las transcripciones de las sesiones grabadas en vídeo, según la definición de *fluidez* dada por Vázquez (2000) **(E7)**.

En el Capítulo 1 se parte de la comunicación desde la perspectiva de intencionalidad (Ortega Olivares: 2007) que implica que el receptor reconoce adecuadamente la intención que quiere impartir el emisor y desde la perspectiva que es un acto interpretativo **(F6)**.

En definitiva, este M3 dista en el uso de las funciones de las citas de aquellas empleadas en M1 y M2 por ambas nacionalidades. Del mismo modo, la diferencia cuantitativa es significativa con respecto a estos dos movimientos, por lo que se confirma la relación que existe entre las funciones de las citas y los movimientos retóricos, aunque también en el estudio más específico de los pasos se han mostrado diferencias culturales y de formación académica entre los dos corpus estudiados.

5 Conclusión

Este artículo surge por la necesidad de encontrar una explicación a una de las conclusiones halladas en una investigación previa (Sánchez Jiménez 2011), en relación a las diferencias encontradas en el empleo de las funciones de las citas utilizadas por estudiantes filipinos y españoles en la Introducción y en la Conclusión de la memoria de máster escrita en español en Lingüística Aplicada. Con este fin se han estudiado los movimientos de la estructura retórica que presenta la Introducción de la memoria de máster y se han correlacionado con ella las funciones de las citas. Para ello, se han analizado 16 memorias de máster escritas en español dentro de la disciplina de la Lingüística Aplicada con paridad en los corpus entre las nacionalidades mencionadas, utilizando los modelos de análisis propuestos para la organización retórica por Carbonell-Olivares et al. (2009) y de Sánchez Jiménez (2011) para la clasificación de las funciones de las citas. De este análisis, el primero de este tipo en contrastar dos lenguas distintas, se obtuvieron resultados que muestran diferencias significativas entre los dos grupos comparados.

La primera conclusión importante que apuntan los resultados de la investigación es que existe una estrecha relación entre la estructura retórica y la tipología de citas que se emplea en la Introducción. Así, en el M1 y M2 destacan más las citas de tipo expositivo (AT, EN, COMP, REF), que sirven para contextualizar y justificar el tema elegido para el estudio, mientras que en el M3 sobresalen aquellas usadas en la aplicación de los conocimientos de otros autores sobre los conceptos, diseños e instrumentos de análisis empleados como contribución al trabajo que se anuncia o presenta en la investigación (AP, DE).

En el análisis de los movimientos retóricos en los corpus se ha encontrado que ambas se separan del modelo CARS propuesto por Swales (1990), seguido tanto por investigadores que lo han aplicado al análisis de la estructura de la Introducción de la memoria de máster (Samraj 2008) como de tesis doctoral (Bunton 2002; Gil-Salom et al. 2008; Carbonell-Olivares et al. 2009; Soler-Monreal et al. 2011). En ambos corpus se ha observado que la falta de obligatoriedad del M2 es una constante, pues no está presente en todas las memorias, a diferencia del M1 y M3. Esta ausencia ha sido más acentuada en el grupo F, que evita la confrontación con la audiencia por la promoción de su estudio. En cuanto al uso de los otros dos movimientos, los resultados del análisis muestran también diferencias significativas entre ambos grupos, que definen las preferencias de cada uno por una determinada organización retórica de los propósitos comunicativos que aparecen en la Introducción de la memoria de máster. Los españoles se concentran en establecer el territorio (M1) y en ocupar el espacio de la investigación (M2), aunque los resultados cuantitativos de los movimientos señalan un énfasis mayor en la presentación de los objetivos, los contenidos y la estructura de la investigación (M3). Por su parte, el grupo F dedica un esfuerzo mayor a la exposición, el interés y la contextualización del tema del trabajo presentado en la Introducción de las memorias de máster (M1), aunque también la presentación de la investigación adquiere una gran relevancia en este grupo (M3).

Esta preferencia por el M1 y M3 en ambos corpus indica una prioridad de lo expositivo relacionada con la audiencia inmediata que se encargará de valorar el trabajo, el tribunal de máster, que influye en la elección retórica de las partes de la

Introducción (Burgess 2002; Samraj 2008). Soler-Monreal et al. (2011: 9) comentan que la presencia de estos movimientos es también característica en la Introducción de las tesis doctorales españolas. En este sentido, se diferencian culturalmente de los escritores anglosajones, quienes descuidan a veces el M1 y M3 en sus trabajos académicos (Bunton 2002; Samraj 2008; Soler-Monreal et al. 2011), pero siempre tienen muy en cuenta el M2. Esto es debido a que la alta competitividad en el contexto científico de los trabajos académicos escritos en inglés obliga a los escritores a competir por el espacio de la investigación, justificar su estudio en relación a las fuentes que previamente han hollado ese tema y promocionar la relevancia de sus hallazgos en la disciplina (Bunton 2002; Burgess 2002; Yakhontova 2002; Samraj 2008; Sheszhad 2008; Soler-Monreal et al. 2011). En cambio, este antagonismo que supone el M2 con el resto de la comunidad científica en busca de una posición autoral, no es tan acusada en el caso de los textos académicos españoles.

Otra diferencia cultural que distingue los corpus analizados tiene que ver con la mayor atención que dedican los estudiantes filipinos a la elaboración de la Introducción de la memoria de máster. Este hecho se evidencia en la extensión cuantificada en número de palabras, en las subdivisiones temáticas que ayudan a organizar los contenidos y en el orden en la estructuración cíclica de los movimientos en este apartado. En la mayoría de las memorias destaca una secuencia firme que se repite con sistematicidad en todos los textos analizados, M1-M3, con una tendencia frecuente a marginar el M2, que sólo incluyen los informantes F1, F3 y F8. Esta variabilidad intradisciplinar, aunque existe tanto en la extensión como en la organización de los textos, no afecta a los resultados globales de la investigación, al contrario de lo que sucede con el grupo E.

Las Introducciones de los masterandos españoles se caracterizan por una longitud menor y una mayor desorganización estructural y retórica que denotan un cierto descuido por parte de los informantes en su elaboración, como si este apartado fuera un trámite obligado que deben cumplir antes de comenzar la memoria, sin reparar en la función orientativa y persuasiva que tiene esta sección con respecto al conjunto de la investigación. Los estudiantes españoles se limitan en el corpus analizado a presentar su estudio (M3) y a exponer brevemente el tema investigado (M1). Esta falta de interés hacia la organización retórica de la investigación se refleja en la ciclicidad cambiante de los movimientos retóricos, que modifican continuamente el propósito de la Introducción, en lapsos muy cortos de espacio, interrumpiendo, improvisando unos movimientos superpuestos sobre otros sin una planificación meditada previa. Esto es más evidente en el comienzo abrupto de las Introducciones, pues antes de anunciar el tema sobre el que se va a escribir, algunos autores empiezan directamente enunciando la justificación del estudio o explicando el propósito de la memoria. También los frecuentes ensamblajes entre los movimientos inciden en esta sensación de desorden en la organización de la Introducción, pues la mezcla de los propósitos comunicativos se sucede a un ritmo muy acelerado. Este recurso, como señala Soler Monreal et al. (2011), es frecuente entre los escritores de tesis doctorales y supone una estrategia compleja para interactuar recursivamente con la audiencia a través de una reiteración continua de los movimientos para interrelacionar los contenidos que se quieren transmitir. Sin embargo, en el espacio reducido de la Introducción de la memoria de máster, su uso frecuente y abusivo favorece la confusión del relato **(4.2.1.)**. Todas estas actuaciones denotan una falta de formación y experiencia en el conjunto de los escritores españoles, que acentúa la variabilidad que entre ellos existe en la composición.

Las diferencias halladas en los movimientos se hacen también extensibles a las funciones de las citas analizadas en los corpus. Los resultados ponen nuevamente de manifiesto que una formación adecuada de este recurso pragmalingüístico y retórico puede facilitar la eficacia de su uso en los géneros escritos por los estudiantes

universitarios de posgrado. La conveniencia de la instrucción formal de esta materia, por la relevancia que adquiere en el texto académico, ya ha sido señalada previamente por distintos autores (Dong 1996; Thompson 2001; Petrić 2007; Pecorari 2006; Schembri 2009; Wette 2010; Sánchez Jiménez 2011), e incluso se ha diferenciado entre un uso experto y otro no profesional (Hyland 1999; Pecorari 2006; Petrić 2007; Schembri 2009; Mansourizadeh y Ahmad 2011; Sanchez Jiménez 2011).

En el caso que nos ocupa, se confirma el esperable empleo inexperto de las funciones de las citas por parte de los estudiantes filipinos y españoles, quienes principalmente las utilizan para atribuir a las fuentes el conocimiento expuesto en la Introducción de la memoria de máster (Dong, 1996; Hyland, 2002; Pecorari, 2006; Charles, 2006a, 2006b; Petrić, 2007; Schembri, 2009; Wette, 2010; Mansourizadeh y Ahmad, 2011; Sánchez Jiménez 2011). La adecuación de las citas con respecto a los movimientos es común a ambas nacionalidades, en el M1 y M2 más atributivas y en el M3 más relacionadas con la aplicación de los conceptos teóricos y metodológicos de las fuentes consultadas. No obstante, se han encontrado también en este aspecto diferencias destacables entre los grupos. En el corpus español se utiliza una menor cantidad de citas en la Introducción de la memoria en relación a la extensión de sus escritos en comparación al grupo F, quienes tratan de reforzar su opinión frecuentemente por medio de la referencias a otros escritos. Además, los estudiantes filipinos incorporan una gama más variada de las funciones de las citas para matizar esta atribución mediante el contraste (EN), la generalización (COMP) o la referencia (REF) de las obras citadas, aduciendo un mejor conocimiento de los usos funcionales de las citas y una mayor adecuación al contenido retórico de la Introducción en aras de facilitar la lectura a la audiencia (Hinds 1983, 1987) frente al escaso registro de citas del grupo E. Esta variabilidad en la cantidad y en la calidad de las funciones de las citas empleadas por parte de los estudiantes filipinos en relación a la estructura retórica de los textos analizados deviene en una elaboración más compleja del escrito, que sirve de báculo a la audiencia para orientarla por medio de la relación de sus afirmaciones con el conocimiento disciplinar sobre el tema de estudio de la comunidad científica en las distintas partes del trabajo.

Las diferencias retóricas señaladas entre estos dos grupos hasta aquí reflejan el modo en que la información es presentada y expuesta en la Introducción de la memoria de máster. Los textos escritos por el grupo F poseen una retórica más explícita por el orden cíclico de los movimientos (M1-M3), las repeticiones oportunas y la adecuación funcional de las referencias a las fuentes, en la que el estudiante asume el papel responsable en la comunicación. Como consecuencia, mediante la transmisión ordenada del conocimiento, el escritor filipino facilita la lectura a la audiencia a la que dirige el texto. Kaplan (1966), Hinds (1983, 1987) y Hyland (2002, 2005) son algunos de los autores que han estudiado este fenómeno con anterioridad y han encontrado que hay una marcada diferencia entre la organización de los textos orientales y los occidentales. Sostienen que en los textos occidentales el escritor es el responsable de transmitir de manera explícita la información de manera clara y ordenada, mientras que los textos orientales ceden esa responsabilidad al lector. Con el término explícita, estos autores se refieren a la inclusión de elementos del discurso tales como conectores discursivos, repeticiones, remisiones internas o referencias a otros investigadores que se utilizan para organizar los textos escritos. En el caso del presente estudio parecen invertirse los papeles, pues es el grupo asiático el que presenta un discurso más ordenado. Esto no es de extrañar si consideramos que las Filipinas recibieron la influencia occidental desde la llegada de Magallanes en 1521. En la actualidad, tanto el inglés como el filipino son lenguas oficiales del país en las que se instruye a los escolares y a los universitarios, se publica en los medios de comunicación o se redactan las leyes. Por lo tanto, la influencia anglosajona en la cultura filipina en el último siglo por sí sola podría servir como explicación del uso de la

retórica que emplean los escritores filipinos al escribir. Sin embargo, no es posible descartar tampoco el factor de la formación recibida en escritura académica por parte de estos estudiantes en los resultados del estudio.

Por otro lado, había un aspecto en la investigación que realizamos previamente (Sánchez Jiménez 2011) que se ha repetido en este estudio y que supone otra diferencia significativa entre la retórica de las lenguas maternas de los informantes. En español existe la tendencia de reforzar expresivamente las citas con valoraciones mediante la función EV, aunque debido al tamaño del corpus estudiado sólo se han analizado 2 ocurrencias. En lugar de posicionarse de un modo tan directo mediante una referencia valorativa de la fuente, el grupo filipino prefiere esconder su voz usando EN para contrastar los diferentes puntos de vista que autores diferentes han aportado sobre un tema. Esta divergencia establece una distinción discursiva sobre la cortesía que emplean ambos grupos en sus escritos: el español es más directo y persuasivo, emite juicios sobre las fuentes que cita, mientras que el grupo F esconde su voz, evitando así manifestar su opinión sobre las referencias citadas por temor a provocar el enfrentamiento público con otros autores mencionados en el texto. Este tipo de trabajos sobre la cortesía suponen un fructífero campo de estudio dentro del discurso académico (Cortés de los Ríos y Cruz Martínez 2001: 45) en el que ya se vienen haciendo interesantes investigaciones en los últimos años (Oliver del Olmo 2004; Morales et al. 2007; Poveda Cabanes 2008) y que conviene seguir ampliando en el estudio contrastivo de los géneros académicos y profesionales, pues afloran diferencias significativas en las prácticas escritas de los grupos lingüísticos investigados.

Por último, se han identificado ciertas limitaciones en el estudio, como el de no haber trabajado con un corpus más amplio, con el fin de conseguir una mayor fiabilidad en los resultados. Igualmente, la posibilidad de realizar la investigación con niveles equiparables de formación hubiera permitido conocer si realmente son las diferencias retóricas de la lengua las que provocan esos resultados en el análisis o, por el contrario, son debidos a la instrucción recibida en los aspectos estudiados. Del mismo modo, hubiera sido conveniente contar con otro corpus de memorias de máster escritas por hablantes anglosajones para comparar su comportamiento retórico con el grupo filipino, a fin de descubrir si las diferencias encontradas con los españoles están realmente causadas por la lengua de origen o por las reglas de cortesía de ambas culturas.

A pesar de estas limitaciones, esperamos que los resultados expuestos en el presente artículo inspiren nuevas investigaciones en el futuro que profundicen en estas cuestiones y que su aplicación sirva como un marco pedagógico en cursos de formación para que contribuyan a la mejora de los trabajos académicos de los estudiantes en los niveles de posgrado. De igual modo, también se pretende llamar la atención con este estudio a los formadores y a las instituciones sobre la ausencia de este tipo de cursos en las universidades de habla hispana y de las consecuencias que esto tiene en la producción de textos por parte de los estudiantes de posgrado sin formación específica en estos recursos discursivos. Por último, se quiere insistir con este trabajo en la existencia de distintas características retóricas en cada cultura, porque sólo esta conciencia podrá guiar a los estudiantes en la implementación de su escritura mediante la elección de modelos retóricos adecuados que permitan comunicar eficazmente a la audiencia sus propósitos dentro de una comunidad disciplinaria determinada.

7 Referencias bibliográficas

- Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista Núcleo 1985-2003. *Núcleo*. Vol. 18 n.º 23, p. 9-30.
- Aguirre, B. (2004). La enseñanza del español con fines profesionales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 1109-1128. Madrid: SGEL.
- Ahmad, U. K. (1997). Research article introductions in Malay: Rhetoric in an emerging research community. En A. Duszak (Ed.), *Culture and styles of academic discourse*, p. 273-304. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Alcaraz Varó, E., Mateo Martínez, J. y Yus Ramos, F. (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barelona: Ariel.
- Anthony, L. (1999). Writing research article introductions in software engineering: How accurate is a standard model? *IEEE Transactions on Professional Communication*. Vol 42 n.º 1, p. 38-46.
- Arnoux, E. (ed.) (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*. Vol 3 n.º 6, p. 1-18.
- Árvay, A., y Tankó, G. (2004). A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *International Review of Applied Linguistics*. vol 42, p. 71-100.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. En E. Abelló y Quintana (Eds). *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.
- Bartolini, A.M., Roxana, D., Petric, N., Schvab, B. y Braidá, R. (2008). La trayectoria del tesista un estudio en egresados de la Universidad Autónoma de Entre Ríos [en línea]. *Portal de la Universidad Nacional de Misiones Argentina*. Disponible en: <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%204/391%20-bartolini.pdf>
- Bazerman, C. (2003). Intertextuality: how texts rely on other texts.. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*, p. 83-96. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre-language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*. Vol 16, p. 181-197.
- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica*. vol 4, p.3-19
- Bhatia, V. K (2008). Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos*. Vol 41 n.º 67, p. 157-176.
- Bunton, D. (1999). The use of higher level metatext in PhD theses. *English for Specific Purposes*. vol 18, p. 41-56.
- Bunton, D. (2002). Generic moves in PhD thesis introductions. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*, p. 57-75. London: Longman.
- Bunton, D. (2005). The structure of PhD conclusion chapters. *Journal of English for Academic Purposes*, vol 4, p. 207-224.
- Burgess, S. (2002). Packed houses and intimate gatherings: Audience and rhetorical structure. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*, pp. 197-215. Londres: Longman.
- Carbonell-Olivares, M., Gil-Salom, L., y Soler-Monreal, C. (2009). The schematic structure of Spanish PhD thesis introductions. *Spanish in Context*. Vol 6, n.º 2, p. 151-176.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: como lo hacen en estados unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16 (1). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*. vol 8, n.º 26, p. 321-327.
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Arnoux (Comp.), *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arco Editores. Disponible en: <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>

- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*. vol 44, n.º 76, p. 105-117.
- Charles, M. (2006a). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: a corpus-based study of theses in two disciplines. *English for Specific Purposes*. vol 25, p. 310-331.
- Charles, M. (2006b). The Construction of Stance in Reporting Clauses: A Cross-disciplinary Study of Theses. *Applied Linguistics*. vol 27 n.º 3, p. 492-518.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Connor, U. (2002). New Directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly*. vol 36 n.º 4, p. 493-510.
- Cortés de los Ríos, M. E. y Cruz Martínez, M.J. (2001). El Análisis del Género del Artículo de Investigación. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. n.º 7 y 8, p. 33-50.
- Crookes, G. (1986). Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics*. vol 7, p. 57-70.
- Di Stefano, M. (2009). La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales. En E. Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, p. 84-102. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Dong, Y.R. (1996). Learning how to use citations for knowledge transformation: non-native doctoral student's dissertation writing in science. *Research in the Teaching of English*. Vol. 30, n.º (4), p. 428-457.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc Dissertations. En M. Coulthard (Ed.), *Talking about text. Birmingham, English Language Research*, p. 128-145. Birmingham: University of Birmingham.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Comp.), *Advances in written text analysis*, p. 219-228. Londres: Routledge.
1. Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: a key to a theory of ESP?. *Ibérica*. Vol. 2, p. 3-11.
- Duszak, A. (1997). Cross-cultural academic communication: A discourse-community view. En A. Duszak (Ed.), *Culture and styles of academic discourse*, p. 11-39. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fløttum, K., Dahl, T. y Kinn, T. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Flowerdew, J. (2002). *Academic discourse*. Londres: Longman.
- Garcés Gómez, M. P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana.
- Gil Salom, L., Soler Monreal, C., Carbonell Olivares, M. (2008). The move-step structure of the introductory sections of Spanish Phd thesis. *Resla*, vol. 21, p. 85-106.
- Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. Londres: Longman
- Graddol, D. (1997). *The future of English?* London: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Harwood, N. (2009). An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*. Vol. 41 n.º 3, p. 497-518.
- Harwood, N. y Petrić, B. (2012): Performance in the Citing Behavior of Two Student Writers. *Written Communication*. Vol 29 n.º I, p. 55-103.
- Hewings, M. (1993). The end: How to conclude a dissertation. *Language, Learning and Success: Studying through English*. Ed. G.M. Blue. London: Modern English Publications, p.105-112.
- Hewings, M. (2002). A History of ESP through English for Specific Purposes. *English for Specific Purposes World*. Vol 1 n.º 3.
- Hinds, J. (1983). Linguistics and written discourse in particular languages: contrastive studies: English and Japanese. En R. B. KAPLAN et al. (Eds) *Annual review of applied linguistics*, 3, p. 78-84. Cambridge, England and New York: CUP,

- Hinds, J. (1987). Reader versus Writer Responsibility: A New Typology. En U. Connor y R.B. Kaplan (Eds.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, p. 141-152. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Hyland, K. (1999). Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*. vol 20 n.º 3, p. 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, vol. 34, p. 1091-1112.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, vol. 7 n.º 2, p.173-192.
- Hyland, K. (2011). Projecting an academic identity in some reflective genres. *Ibérica*. vol. 21, p. 9-30.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*. vol 16 n.º 1, p. 1-20.
- Kaplan, R. B. (1967). Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*. Vol. 2 n.º 1, p. 10-16.
- Kaplan, R. B. (1978). Contrastive rhetoric: some hypotheses. *ITL*, vol. 39-40, p. 61-72.
- Kaplan, R. B. (1987). Cultural Thought Patterns Revisited. En U. Connor y R.B. Kaplan (Eds.). *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, p. 9-22. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Kwan, B. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*. Vol. 25, p. 30-55.
- Lux, P. y Grabe, W. (1991). Multivariate approaches to contrastive rhetoric. *Lenguas Modernas*. Vol. 18, p. 133-60.
- Mansourizadeh, K. y Ahmad U.K. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*. vol 10, p. 152-161.
- Matsuda, P.K. (1997). Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*. vol 6, p. 45-60.
- Mayor Serrano, M.B. (2004). La citación en el artículo de divulgación médica (inglés-español) y su importancia en la formación de traductores. *Panace@*. vol 5 n.º 17-18, p. 255-259.
- Mayor Serrano, M.B. (2006). La citación en la comunicación médica escrita (inglés-español): funciones y tipos. *Lebende Sprachen*. Vol. 51 n.º 2, p. 72-78.
- Modern Language Association of America (2009). *MLA Style Manual and Guide to Scholarly Publishing*. New York: MLA.
- Montaño-Harmon, M.R. (1991). Discourse features of written Mexican Spanish: current research in contrastive rhetoric and its implications. *Hispania*. Vol. 74, p. 417-25.
- Montolio, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del curriculum universitario. *Revista Texturas*. Vol. 4, p. 109-120.
- Morales, O. A., Cassany, D. y González-Peña, C. (2007). La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio exploratorio. *Ibérica*. vol. 14, p. 33-58.
- Nwogu, K. N. (1990). Discourse variation in medical texts: Schema, theme and cohesion in professional and journalistic accounts. *Monographs in Systemic Linguistics*. Vol. 2. Nottingham: University of Nottingham.
- Okamura, A. (2008). Citation forms in scientific texts: similarities and differences in L1 and L2 professional writing. *Nordic Journal of English Studies*. Vol. 7 n.º 3, p. 61-81.
- Oliver del Olmo, S. (2004). *Análisis contrastivo español/ inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico*. Tesis doctoral (PhD). Universitat Pompeu Fabra: Barcelona.
- Paltridge, B. (1994). Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*. vol 15, p. 288-299.
- Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*. Vol. 21, p. 125-143.
- Panetta C.G. (ed) (2001). *Contrastive Rhetoric revisited and redefined*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pecorari, D. (2006). Visible and Occluded Citation Features in Postgraduate Second-Language Writing. *English for Specific Purposes*. Vol. 25, p. 4-29.

- Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high and low-rated master's thesis. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 6, p. 238-253.
- Poveda Cabanes, P. (2008). Uso y funciones comunicativas de los atenuantes retóricos en la memoria de arquitectura: un estudio inglés-español. *Ibérica*. Vol 15, p. 113-134.
- Reid, J. (1992). A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by Native and Non-native Writers. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 1 n.º 2), p. 79-107.
- Ridley, D. (2000). The different guises of a PhD thesis and the role of a literature review. En P. Thompson (Ed.), *Patterns and perspectives: Insights into EAP writing practice*, p. 61-76. Reading: University of Reading.
- Rivera Camino, J. (2011). *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*. Madrid: ESIC.
- Sabaj, O. y D. Páez (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Revista de Literatura y Lingüística*. Vol. 22, p. 117-134.
- Samraj, B. (2002). Introductions in research articles: Variations across disciplines. *English for Specific Purposes*. Vol. 21 n.º 1, p. 1-17.
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 7, p. 55-67.
- Sánchez Jiménez, D. (2011). *Las funciones retóricas de la citación en la escritura académica universitaria. Estudio comparado del género de memorias de máster en nativos españoles y estudiantes filipinos en ELE*. Trabajo de investigación D.E.A. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Santana-Seda, O. (1974). *An analysis and contrast in the organization of paragraphs written by university students*. Tesis doctoral (PhD). New York: New York University.
- Santiago, R. (1970). A contrastive analysis of some rhetorical aspects in the writing in Spanish and English of Spanish-speaking college students in Puerto Rico. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 31 n.º 12, 6368A.
- Schembri, N. (2009). Citation practices: insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *Language Studies Working Papers*. Vol. 1, p. 16-24.
- Shehzad, W. (2008). Move two: establishing a niche. *Ibérica*. vol. 15, p. 25-50.
- Soler-Monreal, C., Carbonell-Olivares, M. y Gil-Salom, L. (2011). A contrastive study of the rhetorical organisation of English and Spanish PhD thesis introductions. *English for Specific Purposes*. Vol. 30, p. 4-17.
- Swales, J.M. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Aston ESP Research Report No. 1, Language Studies Unit. Birmingham: The University of Aston in Birmingham.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge. England and New York: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, P. (2001). *A pedagogically-motivated corpus-based examination of PhD theses: macrostructure, citation practices and uses of modal verbs*. Tesis doctoral. Reading: University of Reading.
- Thompson, P. (2005). Points of focus and position intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 4, p. 307-323.
- Thompson, G. y Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*. Vol. 12 n.º 4, p. 365-382.
- Trujillo, F. (2002). *RC y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Trujillo, F. (2004). *Investigación en Retórica Contrastiva: Escritura y Cultura en conexión*. Conferencia ofrecida en la Universidad de Milán: <http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403trujillo.pdf> (22-11-2008).
- Turabian, K. L. (1996). *A manual for writers of term papers, theses, and dissertations*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- University of Chicago (2003). *The Chicago Manual of Style* [15th ed.]. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (1985). *Handbook of discourse analysis*, 4 volúmenes. Londres: Academic Press.
- Vargas, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Revista Lenguaje*. Vol. 33, p. 97-125.

- Vázquez, G. (coord.) (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (coord.) (2001b). *Actividades para la escritura académica*. Madrid, Edinumen.
- Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dirs.): *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p.1129-1148. Madrid, SGEL
- Wette, R. (2010). Evaluating student learning in a university-level EAP unit on writing using sources. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 19, p. 158-177.
- Yakhontova, T. (2002). Selling or telling? The issue of cultural variation in research genres. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*, p. 216–232. London: Pearson Education.

La alternancia de código y las intuiciones de los hablantes de español como lengua materna

Nelson Méndez

Universidad de Ottawa (Canadá)

Language Acquisition Research Laboratory

escagedo@tiscali.it

Méndez, N. (2012). La alternancia de código y las intuiciones de los hablantes de español como lengua materna. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6), 174-187.

Resumen

Se presentan en el siguiente trabajo los resultados de un experimento donde hablantes de español L1 juzgaron oraciones en alternancia de código entre un sujeto –en las distintas personas– en inglés y un verbo en español y viceversa. La idea era constatar las preferencias en cuanto al sujeto pronominal y las preferencias de número y persona. Como se esperaba, el sujeto en español fue el preferido en la alternancia. En cuanto a preferencias por la persona, cuando el sujeto estaba en inglés, la tercera persona singular fue preferida sobre la primera y segunda. Sin embargo, cuando el sujeto estaba en español y la tercera persona singular tenía morfología, esta opción fue preferida sobre las otras personas, resultado no esperado porque la tercera persona en inglés tiene un morfema de persona.

Palabras claves

Adquisición de L2, rasgos gramaticales, alternancia de código.

Abstract

This paper presents the results of an experiment in which L1 Spanish speakers judged code-switched sentences with the subject in English and the verb in Spanish (and vice versa). The aim of the study was to determine the language preference for the pronominal subject, as well as for number, and person. As hypothesized, subjects in Spanish were preferred over subjects in English. In terms of person, the preference was for third person singular when the subject was in English. When the subject was in Spanish, however, the third person singular was preferred over first and second person. This result was not expected due to the fact that the third person in English carries a person morpheme.

Keywords

L2 acquisition, grammatical features, code switching

1 Introducción

A medida que los estudiantes avanzan en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras desarrollan intuiciones sobre la lengua que aprenden y, en muchos casos, estas intuiciones se van aproximando cada vez más a las que tienen los hablantes nativos. En lenguas como el español, los hablantes han de desarrollar intuiciones sobre los rasgos de género, número y persona. La realización morfosintáctica de estos rasgos

no es necesariamente evidente para un aprendiente de español L2. En este sentido el trabajo que presentamos aquí utiliza datos de hablantes nativos de español obtenidos a partir de una prueba experimental que pueden servir de punto de partida para hacer posteriores comparaciones con datos de no nativos y, a partir de ahí, determinar en qué medida las intuiciones de los hablantes no nativos se asemejan a las de los nativos a medida que los primeros avanzan en su aprendizaje del español.

Para este estudio nos centramos en la alternancia de código, que es una de las situaciones que encontramos en contextos de lenguas en contacto. Redouane (2005:1921) señala que hay varios fenómenos lingüísticos que pueden ocurrir en situaciones de contacto, entre ellos, los préstamos, las transferencias, las interferencias, la alternancia de código y la mezcla de código.

Hemos de precisar que la mezcla y alternancia de código se conceptualizan de forma diferente. Muysken (2000:1) mantiene que la mezcla de código hace referencia a "todos los casos en que los elementos léxicos y rasgos gramaticales de dos lenguas aparecen en una oración"⁶⁷. Por otro lado, la alternancia de código puede ser "la sucesión rápida de varias lenguas en un evento de habla."⁶⁸ Según estas definiciones la mezcla de código sería una situación como: *el snow*, donde el español provee la categoría funcional y el inglés la léxica.

En cambio, una alternancia de código implica un evento de habla completo, por ejemplo, el famoso título del artículo de Poplack (1980): *sometimes I'll start a sentence in Spanish and termino en español*. Por otro lado, para Köpcke y Meisel (1995) la diferencia radica en el hecho de que la mezcla es hecha por los niños pues no tienen proyectadas las categorías funcionales y la alternancia sería propia de los adultos, pues estos últimos no mezclan categorías funcionales y léxicas. Por su parte, Poplack (1980) mantiene que *la house* o *el house* no son casos de alternancia de código, sino préstamos del sustantivo.

También es posible que la alternancia se dé siguiendo el criterio analógico, es decir, en la mezcla se asigna el género al sustantivo siguiendo el género de esa palabra en la otra lengua como por ejemplo, *la house*, donde la palabra en inglés recibe el artículo del género de la palabra equivalente en español (Liceras et al. 2008).

A efectos de este trabajo, se utilizará sin embargo el término alternancia de código para la alternancia entre categorías léxicas y funcionales como es el caso de *el snow* o *la snow*. Así se debe mencionar que la alternancia de código está sujeta a una serie de restricciones que limitan donde pueden ocurrir los cambios entre las lenguas que se alternan. En este sentido se han propuesto diversas restricciones a partir de distintos análisis. Nos centramos aquí en las propuestas de Poplack (1980), Belazi et al. (1994) y, por último, en la propuesta minimalista de MacSwan (2000).

1.1 "La restricción del morfema libre"⁶⁹ (Poplack, 1980: 585)

Según esta restricción no es posible que haya una alternancia de código entre un morfema libre y una forma léxica, salvo que ya ese morfema libre esté integrado en el sistema fonológico de la lengua del morfema ligado.

⁶⁷ Traducción de "all cases where lexical items and grammatical features from two languages appear in one sentence".

⁶⁸ Traducción de "the rapid succession of several languages in a single speech event".

⁶⁹ Traducción de *The Free Morpheme Constraint*.

En este sentido, Poplack mantiene que ejemplos como (1) y (2) no son posibles, pues ni el morfema -AR para identificar grupos de la primera conjugación en español está integrado al inglés, ni el morfema de gerundio -ING está integrado al español. Sin embargo, esta tesis se contradice con algunos ejemplos reales encontrados en el lenguaje de bilingües.

(1) *Ana quiere jump-AR.*

(2) *Ana is salt-ING.*

(Liceras et al. 2008: 832)

La restricción de Poplack fue una de las primeras restricciones gramaticales que se propusieron para la alternancia de código. Según la investigadora esta restricción es aplicable en todos los niveles lingüísticos, salvo el fonológico. También en esta restricción entran las expresiones idiomáticas o frases hechas pues se comportan como morfemas ligados y normalmente se realizan solamente de manera monolingüe (Poplack, 1980: 586).

“La equivalencia de estructura”⁷⁰ (Poplack, 1980) complementa la restricción anterior. Con esta restricción se propone que la alternancia de código ocurre en puntos donde la yuxtaposición no afecta las reglas sintácticas de ninguna de las lenguas que participan en la alternancia. Según esta restricción, el ejemplo (3) no es posible ya que la oración relativa en español requiere un subjuntivo cuando el inglés necesita un infinitivo y por esta razón, las dos estructuras no se corresponden.

(3) **EI MAN que CAME ayer WANTS JOHN comprar A CAR nuevo.*

(Gingras, 1974 en Poplack, 1980: 587)

Es decir que en la alternancia, el constituyente cambiado debe ajustarse a las reglas gramaticales de la otra lengua. Las restricciones de Poplack fueron sometidas a escrutinio, como se verá a continuación.

1.2 “La restricción del núcleo funcional”⁷¹ (Belazi et al., 1994)

Toribio (2001) mantiene que las restricciones del morfema libre y de la equivalencia de estructura de Poplack fallan cuando se aplican en lenguas tipológicamente diferentes. Incluso cuando las dos restricciones operan en conjunto no son suficientemente restrictivas por lo que no dan cuenta de una serie de casos de alternancia de código que son posibles. Por ello, Belazi, Rubin y Toribio (1994) proponen “La restricción del núcleo funcional” que intenta ser un principio más general para las lenguas humanas (Toribio, 2001).

Según esta restricción no es posible que haya alternancia de código entre un núcleo funcional y su complemento. Por ejemplo, un complementante, un determinante o la flexión no podría alternar con un sintagma nominal ni con un sintagma verbal. Según Toribio (2001:203) los rasgos semánticos y sintácticos de un núcleo funcional tienen que

⁷⁰ Traducción de *The equivalence of structure*.

⁷¹ Traducción de *The Functional Head Constraint*.

concordar con los rasgos de su complemento. En (4), el complementante *que* alterna con un sintagma nominal, por lo tanto según la regla, sería agramatical,

(4) *El profesor dijo **que** the student had received an A.
Compl SN

(Belazi et al., 1994 en van Gaas, 2002: 93)

Sin embargo, la oración pasa a ser gramatical si el complementante está en la misma lengua que el sintagma nominal que introduce, como se observa en (5).

(5) *El profesor dijo that the student had received an A.* (Belazi et al., 1994)

El núcleo requiere cotejar rasgos con su complemento y si esos rasgos no concuerdan, la alternancia se bloquea y la oración no se produciría (Van Gass, 2002).

Según Belazi *et al.* (1994:231 en Van Gass, 2002), la restricción del morfema libre puede ser incluida en su propuesta de la restricción del núcleo funcional si se analizan los morfemas flexionados como núcleos funcionales.

Por otro lado, aunque cuando hay alternancia entre un elemento funcional y un complemento la oración es agramatical, cuando se da entre un elemento que funciona como núcleo léxico y su complemento, la oración es gramatical. Toribio (2001: 208) ejemplos como los de (6) – (8).

(6) *Nuestro decano se presentó for the position of Chancellor.*

(7) *Justo durante my summer vacation.*

(8) *Agotada from long hours of work.*

(Toribio, 2001)

En (6) después del núcleo léxico verbal se produce el cambio al inglés. Es decir, se respeta la restricción pues el cambio se da entre el núcleo léxico y su complemento y no entre un núcleo funcional y su complemento. Otras posibilidades de alternancia se pueden dar entre una preposición, un sustantivo o un adjetivo y sus respectivos complementos, como se ve en (7) y (8).

En resumen, la restricción del núcleo funcional explota las relaciones y jerarquía ya existentes en la gramática para proponer sus restricciones o para predecir donde son posibles los cambios. Una alternativa a esta restricción del núcleo funcional es la que propone MacSwan (2000 & 2008), desde una perspectiva minimalista.

1.3 Un acercamiento a la alternancia de código desde el Programa Minimalista

En este programa se parte de la idea de que existen dos componentes centrales en el sistema conceptual humano. Por un lado, el sistema computacional del lenguaje humano y, por otro, el lexicón. Mientras que el primero es invariable a través de las diversas lenguas, el segundo es idiosincrático en cada lengua (MacSwan, 2000 & 2008).

Además, es a partir del lexicón desde donde se seleccionan los ítems léxicos para iniciar una derivación. Estos ítems léxicos tienen una serie de rasgos interpretables tanto en la forma lógica como en la fonética. Los ítems pueden ser funcionales o léxicos. En el

caso de los primeros tienen rasgos como caso, tiempo y concordancia. Los segundos poseen rasgos semánticos, fonológicos y de categoría (verbos, nombres, etc.).

Para que una categoría léxica se genere, debe moverse a lugares donde pueda cotejar sus rasgos con una categoría funcional. Así los ítems léxicos son proyectados y fusionados y posteriormente legitimados para ser interpretados en los niveles fonético y lógico (Van Gaas, 2002; Van Gelderen y MacSwan, 2008).

Van Gelderen y MacSwan (2008: 767) mantienen que como la variación está asociada al léxico, la alternancia de código no es más que la consecuencia de mezclar constituyentes de varios léxicos en el momento de una derivación. Es el mismo proceso que si los ítems pertenecieran a una sola lengua y debieran cotejar sus rasgos, y en este sentido, agregan que "nada restringe la alternancia de código salvo los requisitos de las gramáticas que se mezclan"⁷². Por lo tanto, los ejemplos que hemos visto arriba en (1) y (2), serían el resultado de mezclar dos léxicos si se considera que los morfemas flexivos forman parte del léxico igual que los lexemas.

Lo anterior, a diferencia de lo que se ha visto antes, no es una restricción gramatical y sugiere que ninguna lengua se impone a otra. La propuesta de MacSwan mantiene, sin embargo, que la alternancia de código es posible en la sintaxis pero no en el nivel fonológico, ya que se crearían elementos impronunciables. La propuesta o el análisis de MacSwan nos libera en principio de las restricciones que se mencionaron anteriormente. No obstante, como se verá más adelante, no deja de haber excepciones porque, como se ha mencionado anteriormente, la alternancia de código se va a ver restringida por las restricciones de las gramáticas que se mezclan (Van Gelderen y MacSwan 2008: 767).

1.4 La alternancia de código entre una categoría léxica y una funcional: el caso del sujeto pronominal y el verbo.

Se ha atestiguado y se acepta que la alternancia de código entre un sujeto léxico y un verbo es posible, como en el ejemplo (9). Sin embargo, cuando el sujeto es pronominal normalmente se argumenta que no es aceptable.

- (9) *The car talk brothers lachen altijd te veel.*
The car talk brothers laugh always too much.

Van Gelderen & MacSwan (2008: 771)

MacSwan (2000) proporciona datos que, en contra de lo que defienden otros investigadores, no se ajustan a las restricciones que niegan la posibilidad de la alternancia de código entre una categoría léxica y una funcional. A partir de datos espontáneos del Náhuatl y el español muestra que, en ciertas condiciones, a un sujeto pronominal le puede seguir un verbo en la otra lengua. En sus ejemplos muestra que cuando el verbo no tiene un morfema que necesite cotejar rasgos, la alternancia de código es posible como en (10) y (11). En casos en donde el verbo tiene morfología de persona como en (12) y (13), la alternancia no es posible porque hay un bloqueo al no poderse cotejar los rasgos.

- (10) *Él kikoas...*

⁷² Traducción de "nothing constrains code-switching apart from the requirements of the mixed grammars".

- (11) Ella kikoas...
- (12) *Yo **n**ikoas tlakemetl
- (13) *Tu **t**ikoas...

Se considera que *ni* y *ti* son dos morfemas que necesitan concordar con los sujetos. No así en el caso de la tercera persona singular, donde se propone que hay un morfema nulo *y*, por lo tanto, el verbo en este caso no necesita entrar en relación con el sujeto para cotejar rasgos. Por otro lado, aunque el pronombre en español tiene rasgos de 1era y 2da persona y de igual manera el verbo del náhuatl, cabe preguntarse por qué no se cotejan sin problemas. Según MacSwan (2000) es porque el pronombre en español lleva un rasgo de género, lo cual causa problemas y genera el choque con los verbos del náhuatl. Pero posteriormente en Macswan y Van Gelderen (2008) reelaboran esa propuesta y dicen que, en todos los casos, tanto primeras como terceras personas, si son pronombres, la alternancia con el verbo de la otra lengua es imposible.

Van Gelderen y MacSwan (2008:775) validan su análisis al decir que los pronombres tienen diferentes estrategias para cotejar rasgos, pues se desplazan de D a T y forman un núcleo complejo mixto. Sin embargo, y como hemos mencionado, los datos presentados por MacSwan en trabajos anteriores, son espontáneos y finalmente sugieren que no hay una marca de tercera persona en Náhuatl, y como no existe tal, no hay necesidad de que el verbo entre en una relación de concordancia con T para cotejar rasgos y evitar que compitan.

La asimetría que emerge de la alternancia de código entre el Náhuatl y el español podría localizarse también entre el español y el inglés, si se considerara que en inglés sólo la tercera persona singular tiene un morfema que marca la persona. Y por otro lado, si se analiza la tercera persona del singular en español como carente de un morfema que necesite concordancia con el sujeto y por tanto sin incompatibilidad con el sujeto inglés porque no coexisten a la hora de fusionarse con la categoría tiempo (*tense*).⁷³

A partir de estas propuestas hemos analizado los datos de un experimento diseñado para ver cómo los hablantes de español L1 juzgan oraciones donde se alterna un sujeto y un verbo en español e inglés y entre las distintas personas. La idea es constatar si muestran tendencias claras en cuanto a su preferencia por el sujeto nominal frente al pronominal de la alternancia y si hay preferencias ligadas al número y la persona.

2. El estudio

Tomando como punto de partida las conclusiones de MacSwan y Van Gelderen (2008) de que no es posible una alternancia con pronombres⁷⁴ cuando el verbo tiene morfología, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

⁷³ Code-switching project. Language Acquisition Research Lab. 2010-2011.

⁷⁴ Estos autores mantienen que los sujetos DP (el niño, *the boy*, la casa, *the house*, etc.) pueden ir seguidos de un verbo en la otra lengua porque no se ubican en la categoría tiempo (*tense*), sino en otra posición.

2.1. Preguntas de investigación

A) ¿Tendrán los participantes alguna preferencia por la lengua del sujeto de la alternancia? Es decir, al tener oraciones como (14) y (15) ¿prefieren aquellas oraciones con un sujeto en inglés o un sujeto en español?

(14) **Nosotros** talk about syntax.

(15) **We** hablamos de sintaxis.

B) ¿Tendrán los participantes alguna preferencia por los rasgos de persona o número del sujeto⁷⁵?

- La primera y segunda persona del singular sobre la tercera, tanto en inglés como en español.
- La primera y segunda persona del plural sobre la tercera, tanto en inglés como en español.
- Número: singular frente a plural en inglés y español.
- *He* y *she* frente al resto de las personas.
- *Él* y *ella* frente al resto de las personas.

3. Hipótesis

#1. Preferencia por la alternancia con sujeto en español y verbo en inglés. Si se tiene en cuenta que los pronombres del español tienen género y requieren cotejar este rasgo, pero no es el caso del inglés, se espera que el sujeto en español sea el preferido. Esta hipótesis la basamos en la GFSH (*Grammatical Features Spell-out Hypothesis*⁷⁶) propuesta por Liceras *et al.* (2008), según la cual, se prefiere la categoría funcional de la lengua que tiene un rasgo funcional más gramaticalizado, como es el caso del género en el determinante del español y, en el caso que nos ocupa, del pronombre personal también.

#2. Los rasgos de persona: sujeto en español. Dado que la alternancia sólo puede ocurrir entre un sujeto y un verbo que no tiene un sufijo que necesite concordancia, se puede predecir que cuando el sujeto esté en español, la alternancia será aceptada con todas las personas, excepto la tercera singular puesto que el verbo en inglés lleva morfología en este caso (la *-s* del indicativo).

#3. Los rasgos de persona: sujeto en inglés. Cuando el sujeto está en inglés, sólo la tercera persona singular es posible porque es la única forma del verbo español, la tercera, que no tiene rasgo de persona explícito. Por lo tanto, esta combinación debería ser la que reciba mayor aceptación en comparación con las otras opciones.

4. El experimento

Para comprobar las preferencias de los participantes en cuanto a la lengua del sujeto de la alternancia o el número y persona del sujeto, se administró una prueba de juicios de gramaticalidad. La prueba estaba compuesta de 100 ítems con oraciones con

⁷⁵ Conocidos en gramática generativa como los rasgos FI (Kerstens, 1993).

⁷⁶ Traducción de Hipótesis de la materialización de rasgos formales.

alternancia de código dentro del sintagma nominal (artículo definido en español + sustantivo en inglés o artículo definido en inglés + sustantivo en español)⁷⁷ y con oraciones alternancia de código entre el sujeto y el verbo que son las que vamos a analizar en este trabajo.⁷⁸ Estos ítems experimentales específicos para nuestro estudio, eran dieciocho, nueve con sujeto en español y nueve con sujeto en inglés.

La prueba fue aplicada a un universo de 72 participantes que vivían y asistían a una universidad en España⁷⁹. Los participantes fueron clasificados de acuerdo con los resultados que obtuvieron en la prueba de conocimiento del inglés, Cantest⁸⁰. Del grupo original de 72 participantes, se retuvieron 66, de los cuales 35 fueron clasificados en el grupo avanzado y 31 en el grupo intermedio.

Los participantes veían oraciones como (16), sujeto en español y (17), sujeto en inglés y debían puntuarlas según una escala Likert como la que se muestra en (18).

(16) *Ese perro necesita que usted take him to the veterinarian.*

(17) *Peter wants to know if you conocen al presidente.*

(18)

1	2	3	4	5
Suena muy mal	Suena mal	Suena raro	No suena mal	Suena bien

5. Resultados

Las respuestas de los participantes fueron analizados a través de una ANOVA mixta de 4 factores. Las puntuaciones de los estudiantes fueron las variables dependientes. El nivel de conocimiento de inglés de los participantes, la condición de la alternancia (inglés o español) y los rasgos número y persona fueron las variables independientes. Al analizar los datos se obtuvieron los siguientes resultados.

5.1. Preferencias en cuanto al sujeto de la alternancia

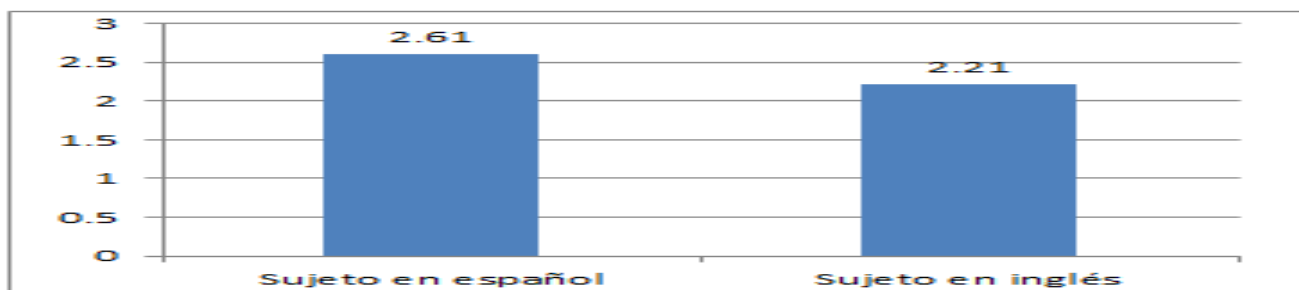
⁷⁷ Estos ítems han sido analizados en Licerias et al. (2006) y en Licerias et al. (2008).

⁷⁸ Había también oraciones de relleno con compuestos deverbales gramaticales y agramaticales, en inglés y español (cazamoscas, *moscasza, *cazarmoscas, flycatcher, *catcherfly, *fliescatcher).

⁷⁹ Los datos utilizados para el estudio pertenecen al Language Acquisition Research Lab de la Universidad de Ottawa. En este sentido queremos agradecer al laboratorio por permitirnos utilizar estos datos (véase Licerias et al. 2008 para los agradecimientos concretos a los participantes y a los investigadores implicados en la recogida de datos). El estudio fue financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España, dirección General de Investigación Científica y Feder (DGICYT #BFF2002 -00442) y el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales de Canadá (SSHRC #410-2004-2034).

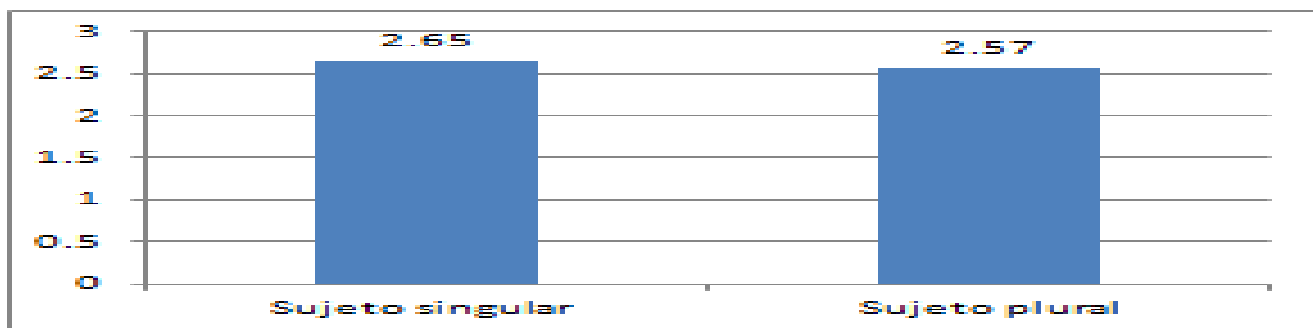
⁸⁰ El CanTEST es una prueba estandarizada para medir el nivel de inglés que se aplica en la Universidad de Ottawa.

En esta situación se quería ver cuál era el sujeto preferido en la alternancia. Como puede verse en el gráfico 1, los participantes prefieren los casos de sujeto en español frente a los casos de sujeto en inglés. Es decir, se confirma la hipótesis de que el sujeto en español, como pasaba con el determinante español⁸¹, se prefiere frente al inglés. Es decir que requiere constatar rasgos de género como lo haría el artículo con el sustantivo. La diferencia en la preferencia fue significativa ($p > 0.05$).



5.2. Preferencias según el número del sujeto de la alternancia cuando el sujeto está en español

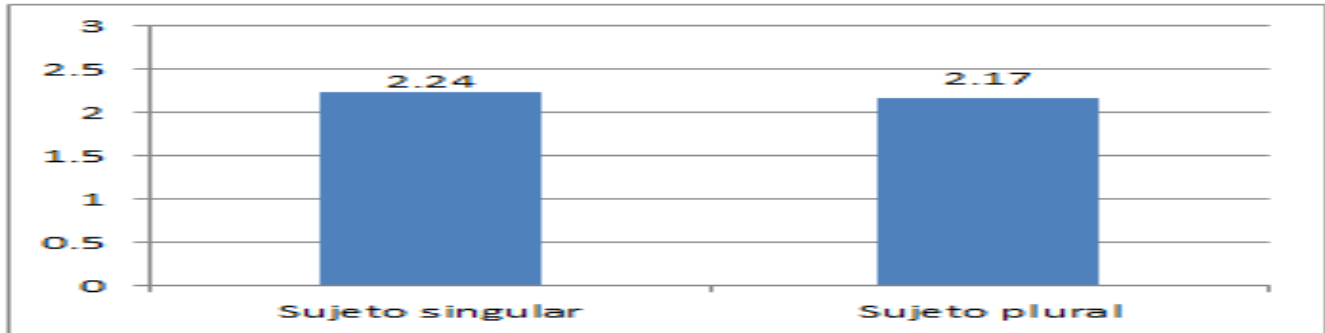
En este caso se analizó la preferencia de los participantes en cuanto al número del sujeto en español. Los participantes prefirieron ligeramente el sujeto cuando era en singular. Sin embargo, la diferencia entre ambas condiciones no fue significativa ($p > 0.05$), lo cual sugiere que no hay una preferencia marcada en cuanto al número del sujeto en español.



⁸¹ Hemos de precisar que esta preferencia se daba en el caso de los hablantes nativos del español, que son los mismos que completaron los ítems que analizamos aquí. Hemos de precisar también que esta preferencia se daba cuando se aplicaba el criterio analógico (*la house* frente a *el house*). En los casos en que no había concordancia entre el determinante español y el equivalente en inglés (*casa*), como es el de *el house*, los participantes preferían la alternancia con determinante en inglés (*the casa*) [véase Liceras et al. 2006 y Liceras et al. 2008].

5.3. Preferencias según el número del sujeto de la alternancia cuando el sujeto está en inglés.

También se analizó la preferencia de los participantes cuando el sujeto de la alternancia era en inglés. En este caso, el sujeto en singular fue el preferido, sin embargo esta preferencia tampoco fue significativa ($p > 0.05$). Este resultado está en consonancia con el anterior, donde se ve que los participantes no están siendo sensibles al número del sujeto en ninguna de las dos condiciones (lenguas).



5.4. Preferencias según la 1era y 2da persona singular con respecto a la 3era persona singular en alternancias con sujeto en español

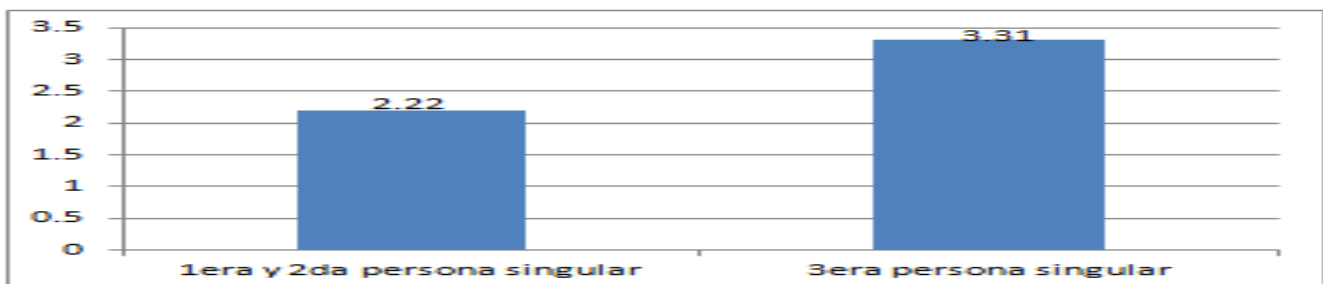
Se comparó en este caso la preferencia de los participantes con respecto al sujeto de primera y segunda persona (sin morfología en inglés) frente a la tercera persona (con la marca -s). Es decir, casos como, por ejemplo (18) frente a (19) y (20):

(18) *Juan dice que él is the best.* [3era persona].

(19) *Este perro necesita que usted take him to the veterinarian.* [2da persona].

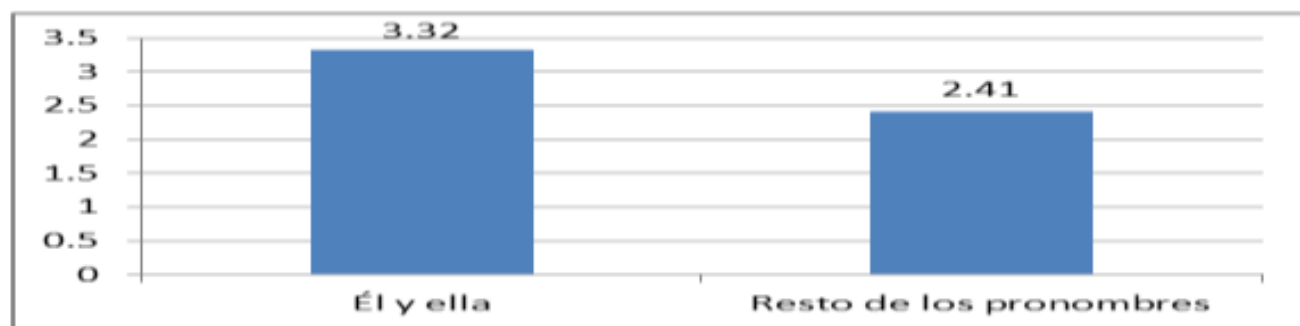
(20) *¿Quién dice que yo know how to dance flamenco?* [1era persona].

La diferencia entre las dos condiciones fue significativa ($p < 0.05$). Este resultado es contrario a lo esperado, pues el verbo en inglés en este caso tiene flexión y, además, según el análisis de MacSwan (2000) esta opción no se daría en situaciones espontáneas.



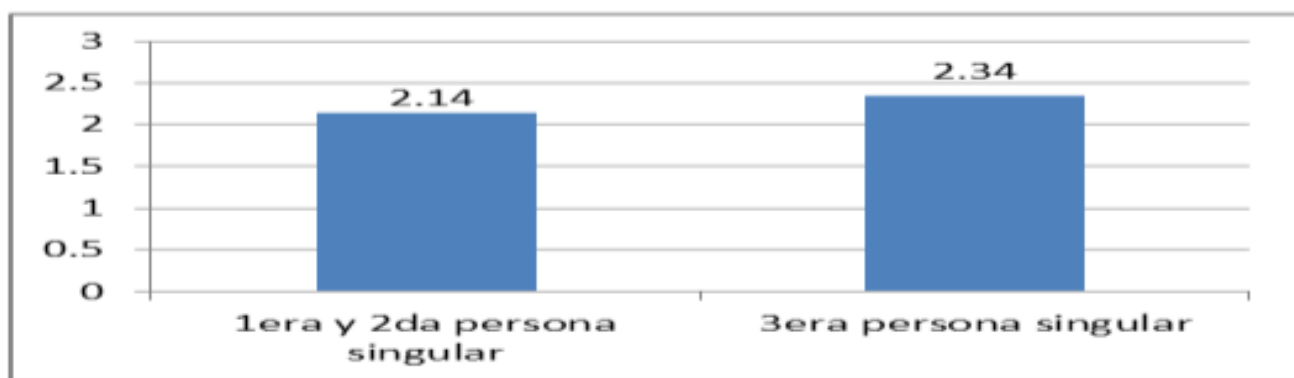
5.5. Preferencias entre la 1era y 2da persona plural con respecto a la 3era persona plural en alternancias con sujeto en español

En este caso se analizó cuál era la tendencia de los participantes en cuanto a la persona en plural. La primera y la segunda persona fue preferida sobre la tercera, sin embargo, la diferencia no fue significativa ($p > 0.05$).



5.6. Preferencias según la 1era y 2da persona singular con respecto a la 3era persona singular en alternancias con sujeto en inglés

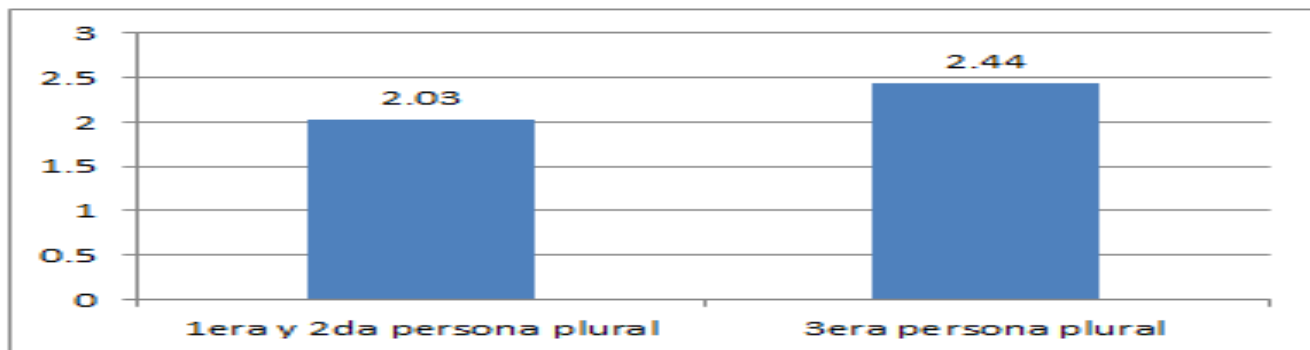
Aquí se contrastó la tercera persona con la primera y segunda pero con sujeto en inglés. La hipótesis era que los participantes preferirían el sujeto en tercera persona pues se está considerando que la tercera persona del español no tiene morfología y, por lo tanto, debería ser más aceptada. Y también porque sería una opción posible en alternancia de código espontáneo. Los resultados confirman la hipótesis, ya que los participantes prefieren la tercera persona y la diferencia es significativa ($p < 0.05$).



5.7. Preferencias según la 1era y 2da persona plural con respecto a la 3era persona plural en alternancias con sujeto en inglés

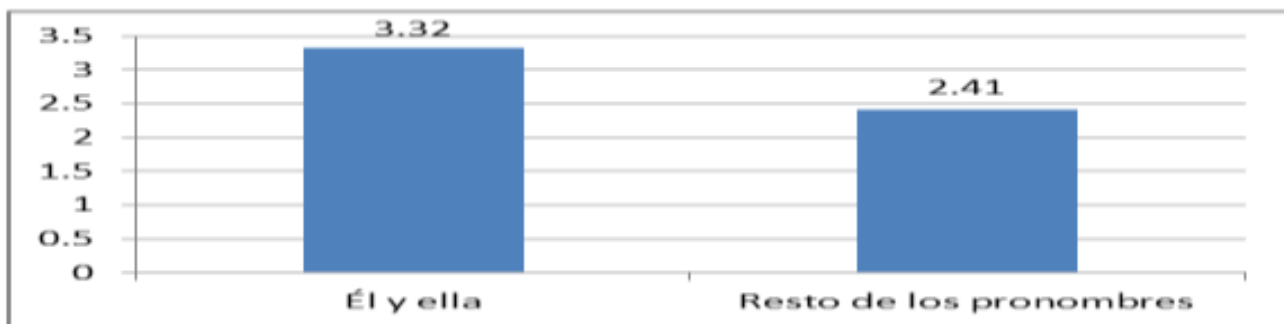
Con una diferencia significativa, ($p < 0.05$), los participantes prefirieron la tercera persona sobre la primera y segunda también en el caso del inglés. El resultado se alinea con el

anterior en donde también prefirieron la tercera persona. Entonces cabe preguntarse si en el caso anterior están reaccionando a la morfología o simplemente se trata de una preferencia por la tercera persona (tanto del singular como del plural) quizás por un problema de frecuencia.



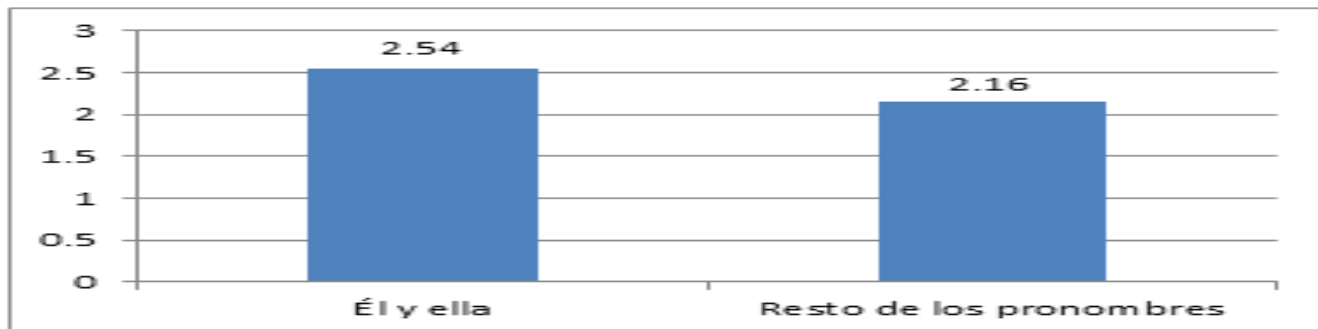
5.8. Preferencias entre él y ella con respecto al resto de los pronombres personales en alternancias con sujeto en español

La hipótesis para este contraste era que el resto de los pronombres serían preferidos sobre él y ella. No obstante, los participantes prefirieron él y ella, es decir, la opción no esperada si se tiene en cuenta que la alternancia en este caso sería con un verbo que en inglés viene con el morfema -s para indicar la persona. La diferencia entre ambas condiciones fue significativa ($p < 0.05$). Parece que estaría en la misma línea que los resultados anteriores: es decir, la tercera persona siempre se prefiere, independientemente de la morfología verbal.



5.9. Preferencias entre he y she con respecto al resto de los pronombres personales en alternancias con sujeto en inglés

Tal como se esperaba para este contraste, he y she fueron preferidos sobre las otras personas. Se esperaba este resultado porque se supone que la tercera persona singular del español no tiene morfología y sería una de las opciones posibles de alternancia de código según la propuesta de análisis de MacSwan (2000). La diferencia entre una y otra condición fue significativa ($p < 0.05$). Pero como también hemos obtenido este resultado cuando el sujeto estaba en inglés, no está claro que podamos atribuirlo a la falta de morfología del verbo español.



6. Conclusiones

Dos de las hipótesis propuestas se cumplieron. Por un lado, los participantes si prefirieron el sujeto en español, tal como se esperaba. En el caso de la alternancia dentro del determinante, y cuando se les enfrenta a juicios de gramaticalidad, los nativos prefieren el determinante inglés frente al español en líneas generales pero eso es cuando la alternancia viola el criterio analógico (*el house*); si no lo viola (*la house*) prefieren el determinante español. Sin embargo, en la producción espontánea, raramente se encuentran casos de alternancia entre un determinante inglés y un sustantivo español (Liceras et al. 2008). Por lo que se refiere a la producción espontánea de alternancias sujeto+verbo, no contamos con datos en que se proporcionen ejemplos de alternancia de código entre el español y el inglés y no hemos visto ningún trabajo en que se haga referencia a este tipo de alternancia. Con respecto a las alternancias entre 1era y 2da persona singular versus la tercera persona, cuando el sujeto era en inglés, la predicción se cumplió. Es decir, la tercera persona fue la preferida y lo que se esperaba pues el verbo en español en este caso se considera que no tiene un morfema de persona. Pero aquí debemos precisar que, como hemos dicho anteriormente, cuando el sujeto está en español, la tercera persona fue la preferida también, aun cuando en este caso el verbo en inglés tiene morfología. Esto contradice lo que hemos planteado con respecto al cotejo de rasgos en general y también va en contra de la propuesta de MacSwan (2000), de que cuando el verbo tiene un morfema que necesita cotejar el rasgo de género del sujeto pronominal, el cambio de código se bloquea.

Hemos de precisar que los participantes mostraron una preferencia por la tercera persona en otras condiciones también: en la tercera del plural en inglés, por *he* y *she* contra el resto de personas y en *él* y *ella* contra el resto de personas, por lo que parece haber una preferencia por la tercera persona, más que por el hecho de que haya o no flexión.

Como se ha visto, los resultados muestran tendencias claras por parte de hablantes nativos de español. Creemos que estos datos sirven de punto de partida para llevar a cabo estudios con aprendices de español de distintos niveles ya que, se ha argumentado que la preferencia por el criterio analógico que muestran los nativos de español pero no los anglófonos que aprenden español, ni siquiera en los estadios más avanzados (Liceras et al. 2008), indica la sensibilidad al rasgo de género que idealmente debe ser la meta del que aspira a tener competencia casi-nativa en español. Por lo tanto, este tipo de experimento se podría llevar a cabo con hablantes no nativos del español para saber si han desarrollado o tienen las mismas intuiciones que los nativos con respecto a los rasgos

de género y número en el caso de la alternancia de código entre el sujeto y el verbo. Este tipo de estudio nos permitiría comprender cómo y cuando se interiorizan los rasgos de género y número en la mente del aprendiz de español como L2.

5 Referencias bibliográficas

- Belazi, H.M., E.J. Rubin y A.J. Toribio. (1994). *Code switching and X-bar theory: The Functional Head Constraint*. *Linguistic Inquiry* 25(2): 221-237.
- Licerias, J. M., **Fernández Fuertes, R., Perales, S., Pérez-Tattam R. y Spradlin, K.** (2008). *Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: A view from child and adult functional-lexical mixings*. *Lingua* 118, pp. 827-851.
- Licerias, J. M., C. Martínez, R. Pérez-Tattam, S. Perales and R. Fernández Fuertes. (2006). L2 Acquisition as a Process of Creolization: Insights from Child and Adult Code-Mixing. En C. Lefebvre, L. White and Ch. Jourdan (Eds.). *L2 acquisition and creole genesis: Dialogues* (pp. 113-144). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Kerstens, J.G. (1993) *The Syntax of Number, Person and Gender; a Theory of Phi-features*, *Linguistic Models* 18, Mouton de Gruyter: Berlin/New York.
- Köppe, R. and J. Meisel (1995). Code-switching in bilingual first language acquisition. In L. Milroy and P. Muysken, eds., *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- MacSwan, J. (2000). *The architecture of the bilingual language faculty. Evidence from intrasentential code switching*. *Bilingualism: Language and Cognition* 3 (1), pp. 37-54.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech. A typology of code-switching*. Oxford: Cambridge University Press.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, pp. 581-618.
- Redouane, R (2005) Linguistic constraints on codeswitching and codemixing of bilingual Moroccan Arabic-French speakers in Canada. *Proceedings of the 4th International symposium on bilingualism*.
- A. Toribio, J. (2001). On the emergence of bilingual code-switching competence. *Bilingualism: language and cognition* 4 (3): 203-231.
- B. Van Gaas, K. (2002). Grammatical constraints on intrasentential code switching: evidence from English-Afrikaans code switching. *Spil Plus* 31, pp. 91-113.
- Van Gelderen, E. y MacSwan, J. (2008). Interface conditions and code-switching: Pronouns, lexical DPs, and checking theory. *Lingua* 118, pp. 765-776

Biblioteca esencial⁸²

**NIVELES DE DISCURSO DE LA POLÍTICA CULTURAL Y SUS
INTERACCIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD
ARTÍSTICA Y CULTURAL
EL PAPEL DEL DISCURSO CIENTÍFICO EN ESPAÑA**

Juan Arturo Rubio Aróstegui

AUTOR: Juan Arturo Rubio Aróstegui

ADSCRIPCIÓN PROFESIONAL: Profesor del Instituto Alicia Alonso de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Forma parte del equipo investigador CECUPS, adscrito a la Universidad de Barcelona.: Centro de Recursos para la Asociaciones de Cádiz

CORREO ELECTRÓNICO: arturo.rubio@urjc.es

RESUMEN: El objeto del artículo es el de identificar, en primer lugar, y analizar, posteriormente, las distintas tipologías de discursos que tienen lugar en el ámbito de la política cultural y en campos específicos de la gestión, distinguiendo sus fuentes de legitimación, relevancia y configuración histórica en España desde la recuperación de la democracia. Una vez planteada la tipología por niveles de discurso, esbozaremos someramente la interacción que se produce entre los discursos, en una realidad construida sistémica y socialmente. Por último, nos centramos en analizar la situación en España del análisis del discurso científico, cuyo objetivo es el de describir y/o comprender y/o explicar desde las teorías de las ciencias sociales/humanas los fenómenos que acontecen en el ámbito de las instituciones culturales públicas y, en alguna medida, en la gestión de la cultura. En torno al radio de acción de la administración pública cultural (una ley o una norma de rango inferior como una convocatoria de subvenciones) las relaciones que se dan entre los agentes del campo no son las de cooperación o simbiosis, si bien pudieran serlo en determinadas circunstancias como consecuencia de compartir ciertos intereses. Al contrario, el discurso científico, lejos de quedar al margen del campo artístico, interacciona con el de los actores e instituciones culturales en una realidad en la que todos los discursos pugnan por adquirir un capital simbólico tal que acabe definiendo la realidad artística y cultural por encima del resto.

PALABRAS CLAVE: Convivencialidad, sostenibilidad, consumo responsable, sociedad del miedo, contrapublicidad.

⁸² Como siempre en esta sección, la paginación reproduce la de la edición original. Citar como: Rubio Aróstegui, J.A. (2008). Niveles de discurso de la política cultural y sus interacciones en la construcción de la realidad artística y cultural. *Periférica*, 9: 21-40.

JUAN ARTURO RUBIO ARÓSTEGUI

"El paisaje ordena sus tamaños y sus distancias de acuerdo con nuestra retina, y nuestro corazón reparte los acentos. La perspectiva visual y la intelectual se complican con la perspectiva de la valoración. En vez de disputar, integremos nuestras visiones en generosa colaboración espiritual, y como las riberas independientes se aúnan en la gruesa vena del río, componamos el torrente de lo real."

José Ortega y Gasset. *El espectador* [tomo 1], 1916.

En la esfera de las artes y la cultura en general y, particularmente el papel del campo artístico¹ en su relación con el poder político y su postmoderna vinculación con las políticas públicas en las democracias contemporáneas, las ciencias sociales han tratado de dar cuenta - a través de la teorías- de las reglas cambiantes de funcionamiento de la creación y producción artística y de su repercusión e interrelación con los estilos de vida de los sujetos- recepción artística-. Estas reglas de funcionamiento están vinculadas necesariamente con los actores o agentes que se concitan en este ámbito de la realidad social, cada vez más compleja, como apunta Rodríguez Morató con el término *la sociedad de la cultura*². Pero indudablemente, la aparición, a partir de la instauración de la democracia, de la administración pública en nuestro país como factor estructurante del propio dinamismo del arte y la cultura contemporáneas conforma un escenario nuevo tanto en las denominadas industrias culturales tradicionales (cine, libro), cuanto más en otros sectores más próximos al sector público como las políticas bibliotecarias, museísticas y de las artes escénicas y la música. Tanto la posición de poder, como la naturaleza de los actores, configuran una posición en este espacio-campo cultural, que se representa a través del análisis del lenguaje. Esta interacción entre los actores, plasmada en los discursos, se da en un entramado inestable y transido de relaciones de poder y no de cooperación. El hecho de que los actores que se concitan en el campo artístico sean distintos en tanto que cumplen funciones sociales diferentes, ello no determina que sean complementarios entre sí o que cumplan funciones complementarias en un sistema orgánico.

En la tabla núm. 1 presentamos de forma esquemática la identificación y definición de los distintos discursos y subsiguientemente haremos referencia a cada uno de ellos de modo más exhaustivo.

a/ *El discurso de las ciencias sociales y humanas*: Una de las particularidades del discurso científico que queremos destacar es la interacción que se da en las ciencias sociales y humanas con respecto su objeto de conocimiento. A diferencia de las ciencias naturales, en las ciencias humanas y sociales el hombre es tanto sujeto como objeto de conocimiento. Ello supone una interacción entre una teoría que quiere dar cuenta de los fenómenos -humanos- y que una vez formulada retorna a esos mismos fenómenos, por lo que queda incorporada de algún modo en la acción social. Ello permite afirmar que las teorías de las ciencias humanas y sociales intervienen en la realidad social en un proceso "ida y vuelta" o cíclico como representamos en el gráfico núm. 1. Esta condición de las ciencias humanas y sociales es lo que A. Giddens denominó "doble nivel hermenéutico"³.

Tabla 1. Cuadro sinóptico acerca de los niveles de discurso en el ámbito de las artes y la cultura

Ámbitos de los discursos	Fuente de legitimación	Tipo de discurso	Configuración histórica	Papel
Ciencias sociales, ciencias humanas	Metodología científica: fundamentos epistemológicos, teorías sustantivas, metodologías cualitativas-cuantitativas	Teórico	Papel secundario	Muy Débil
Intelectual	Capital cultural y científico +reconocimiento social	Teórico	Ausencia de figuras	Muy débil
Consultoría	Experiencial + Científica (en menor medida)	Práctico-teórico ("deber ser")	Puntual, tanto geográfica como históricamente	Fuerte puntualmente
Evaluación	Metodologías científicas aplicables a los tipos de evaluación: ex_ante, ex_post, pluralistas etc.	Práctico con fundamentos teóricos. Deber servir para mejorar o solucionar un problema. Recomendaciones políticas.	En España, no hay tradición	Muy débil-débil
Político	Democracia/poder	político	Menor que en Europa (franquismo)	débil
Experiencial (agentes públicos y privados)	Formar parte del campo	Sentido común (práctico)/experiencial	Con la recuperación de la democracia	Fuerte
Formativo	Experiencial primordialmente. En menor medida, científica, pedagógico.	Teórico-práctico: multidisciplinar	Apartir de la década de los noventa	Fuerte

Fuente: elaboración propia

JUAN ARTURO RUBIO ARÓSTEGUI

Por lo tanto, se trata entonces de observar y describir hasta qué punto la producción científica española cuyo objeto de conocimiento es aquella esfera definida por la relación entre las artes y el Estado y los ciudadanos - a través de las políticas públicas que fomentan el arte y el disfrute o experiencia de los ciudadanos de aquello que se considera arte- ha influido en la configuración del funcionamiento de las reglas de las artes, su fomento por parte de las administraciones públicas y en la vida de los ciudadanos. Si bien ello mismo desborda las intenciones de este artículo, más adelante bosquejamos algunos indicadores de la situación. Esta retroalimentación entre el ámbito la realidad social y las ciencias sociales y humanas se da a través de varias formas de acercamiento:

-*La descripción*: es el propósito más elemental de las ciencias. En el ámbito que estamos analizando, por ejemplo, las encuestas sobre el consumo cultural ponen de manifiesto las relaciones entre el nivel académico de la población y los índices de lectura o el consumo de artes escénicas. (regularidades empíricas).

-*La comprensión*: establece el sentido que los actores sociales dan a sus propias conductas. Por ejemplo, en la investigación acerca de las subvenciones a las artes escénicas en España, es muy relevante comprender el significado que la subvención tiene entre los agentes del campo escénico-musical. Las subvenciones como cualquier otro fenómeno que acontezca en un campo social y cultural es una realidad construida por el conjunto de discursos de los agentes que se concitan. Por lo tanto, acercarse a la verdad del problema necesariamente ha de pasar por comprender el sentido de las acciones de los agentes en este caso del fenómeno escénico-musical⁴.

-*La explicación*: se trata de un nivel de discurso científico que hace referencia a aquella teoría que es capaz de dar cuenta de los fenómenos observados e incluso de predecir otros. La teoría no solo describe sino que explica las causas de los fenómenos. Están compuestas por razonamientos lógicos y conceptos, que según su carga empírica pueden llegar a convertirse en indicadores.

b/ *El discurso intelectual*. En este caso podríamos hablar de una ausencia de discurso intelectual español sobre las artes y la cultura y tengamos que referirnos a Francia como ejemplo contrario para entender el débil papel de este nivel de discurso en España y sus consecuencias. En nuestro país constatamos intelectuales como Fernando Savater, que desde hace décadas tiene un papel activo y considerable tanto en los medios de comunicación como en la continua edición de ensayos acerca del papel de algunos aspectos de la cultura o del valor de las humanidades en la política educativa⁵, con un posicionamiento ideológico en asuntos culturales muy próximos al ciudadano como la defensa del idioma castellano en la escuela en las comunidades autónomas bilingües. Sin embargo, están aún por aparecer en este país algún intelectual que haga un discurso desde cualquier posición ideológica a la política del Ministerio de Cultura o las políticas culturales de los gobiernos autonómicos. Constatamos, por tanto, que no existen intelectuales en España de la talla de Pierre Bourdieu y otros intelectuales franceses en su papel crítico con la política del Ministerio de Cultura francés, tal como pone de manifiesto Ahearne en un informe de investigación⁶.

c/ *El discurso de la evaluación*. Los poderes públicos en España históricamente han sido re-

fractarios a la evaluación de las políticas públicas, los planes y los proyectos. También, por lo tanto, de la metaevaluación, o lo que es lo mismo, la reflexión sobre la práctica de las evaluaciones y sobre los distintos métodos y soportes teóricos de la evaluación. El campo cultural, dada su presencia testimonial si lo comparamos con las políticas públicas fuertes tales como la educación o sanidad no ha sido prolífico en evaluaciones que hayan podido trascender en seminarios o congresos sobre la gestión o la política cultural. María Bustelo diferencia el conocimiento de la evaluación, del científico básicamente en su finalidad:

"En términos generales, la investigación se hace con el fin último de construir conocimiento. La evaluación, sin embargo, se hace para mejorar los programas evaluados, rendir cuentas sobre los mismos y generar una información que permita ilustrar posibles acciones futuras. Es cierto que, de alguna manera, la evaluación también construye conocimiento, pero éste es siempre de carácter más aplicado o concreto".

Asimismo, cualquier documento final de evaluación debe hacer recomendaciones a la institución pública que insta a la evaluación. Estas recomendaciones deben ser tanto técnicas como también, de carácter político.

Podríamos resaltar el papel de algunas instituciones públicas aisladas, tales como la Diputación de Barcelona a través del CERC desde inicio de la década de los noventa. Más recientemente es significativo pero aún no es posible valorar, el Convenio firmado por la desaparecida D.G. de Cooperación Cultural del Ministerio de Cultura y la Federación de Municipios y Provincias de España en un proyecto de auto-evaluación de los ayuntamientos,⁸ o el hace poco constituido Observatorio Vasco de la Cultura.

d/ *El discurso de la consultoría.* Se le puede definir de manera muy similar al discurso de la evaluación. No obstante, es menos costoso; puede tener un valor proyectivo y no está encorsetado en los presupuestos metodológicos de una evaluación. El *Centre d'Estudis i Planificació (CEP)* y el papel del profesor de la Universidad de Barcelona, Lluís Bonet, deben ser mencionados, en este caso. Sus trabajos de consultoría cultural en España conformaron una primera aportación al desértico panorama del país. Su labor fue pionera en la aparición de los primeros estudios e informes publicados sobre la situación de algunos aspectos de la cultura española. A finales de los ochenta y principios de los noventa el CEP cubrió el espacio vacío tanto en el ámbito de la evaluación, como en el científico. También hay que reseñar la *Fundació Interarts*, creada en torno a la figura del fallecido Eduard Delgado a mediados de los años noventa, y financiada por la Diputación de Barcelona. Esta organización se la puede definir en su papel de *Stakeholder* de la política cultural de la Unión Europea y de otras instituciones europeas. Hoy continúa su labor consultora orientada sobre todo a la cooperación cultural europea e internacional.

Fuera de Cataluña, podríamos destacar el importante papel de la empresa Xabide desde inicio de los años noventa, no sólo en la consultoría sino también en la prestación de servicios culturales, cuando las administraciones públicas gestionan de forma indirecta en el País Vasco. Asimismo, ha organizado encuentros nacionales sobre temas relacionados con la gestión cultural y publica periódicamente monografías principalmente sobre el campo interdisciplinar de la gestión cultural.

JUAN ARTURO RUBIO ARÓSTEGUI

e/ *El discurso político*. El papel de los partidos políticos en la configuración de la agenda de las políticas culturales desde la recuperación de la democracia ha sido débil si nos centramos en la política cultural del Estado. El papel lobbyista en el proceso de formulación de las políticas públicas culturales, se ha puesto de manifiesto en algunas investigaciones, en el caso español⁹. Asimismo, el concepto de gobernanza también tiende a menospreciar el papel apriorístico de las formaciones políticas tanto en el diseño, como en el proceso de implementación de las políticas públicas. El papel del Estado en relación con la cultura se ha configurado históricamente en un discurso débil. Decía Ortega y Gasset que la historia de España se reduce a la historia de su resistencia a la cultura moderna y que el problema de España era fundamentalmente cultural. Esta diagnosis del país del siglo XX hace referencia a conceptos tan importantes en las ciencias sociales tales como la *ideología* o la *cultura pública* (normas, valores que se establecen entre el estado, la sociedad civil y los ciudadanos), que Gil Calvo desarrolla en un ensayo¹⁰. El papel de la historia para explicar la ideología española o la cultura pública española es imprescindible, pues siguen siendo factores condicionantes tanto del presente como del futuro de una sociedad, tal como enfatiza la corriente teórica del institucionalismo histórico. Este discurso español de la cultura históricamente débil es contrastable con el discurso de la cultura francés, configurado históricamente fuerte, tal como pone de relieve E. Nègrier en un artículo cuyo objeto es una comparación entre las políticas culturales francesa y española¹¹.

d/ *El discurso del Sentido común*¹². Se trata del discurso de los agentes de los campos culturales. Se define por un discurso de carácter pragmático, es decir, --el conocimiento de los agentes está vinculado a necesidades prácticas; lo verdadero se reduce a lo útil. La posición --según su dotación de capital social, cultural, económico y, sobre todo, simbólico-- de los agentes en la estructura del campo determina un *habitus*, o forma de construcción intersubjetiva de significados compartidos. El sentido común, por tanto, depende de las diferentes formas de construcción intersubjetiva de significados que se dan en un campo y, asimismo, en la sociedad. Las distintas concepciones sobre la realidad (sobre "el problema del consumo cultural", sobre "el problema del cine español", etc.,) que detentan los agentes están en una continua lucha por tener el poder simbólico o, en palabras de Bourdieu, el derecho a nombrar: quién consigue definir el problema, define, asimismo, la posible solución del problema.

El discurso del *sentido común*, basado en la experiencia y su posición en el campo cultural, tiene dos direcciones básicas cuando se trata de asuntos que implican al conjunto del campo artístico. Del mismo modo que ocurre con los grupos de presión que se concitan en los procesos legislativos de las leyes que afectan al sector, tal como muestran los estudios desde la metodología del enfoque de redes en el análisis de las políticas públicas¹³. También, pero en menor medida, en la configuración de los programas electorales de los partidos políticos. Asimismo, como mencionaremos más adelante, en la representatividad de los comités asesores en temas muy importantes que afectan al conjunto de los agentes del campo como son las subvenciones.

f) *El discurso formativo*: no hacemos referencia con este discurso al de la formación artística, sino que nos centramos en el ámbito de la gestión cultural como un campo emergente en la

esfera de las artes y la cultura. Uno de los posgrados que más se ofertan en las universidades es el de gestión cultural, que reciben alumnos de grado con perfiles diversos: desde los titulados superiores de la educación artística al conjunto de grados de las ciencias humanas y sociales. ¿Porqué identificamos e incluimos este tipo de discurso?, en primer lugar, porque la gestión de los proyectos culturales y de las instituciones se ha ido conformando como un campo de especialización profesional en los últimos años del siglo XX y los profesionales surgidos de estos programas formativos conforman una parte importante de los agentes de los campos culturales. Asimismo, a través de algunos de los máster se ha generado una producción de conocimiento sobre el campo cultural, no muy ceñida a los cánones de la investigación científica, pero no por ello despreciable, dada la debilidad de la producción científica universitaria sobre este campo. Los primeros cursos de postgrado tuvieron lugar en la Diputación de Barcelona en colaboración con la Universidad de Barcelona en el inicio de los años noventa. Posteriormente, comenzó el Máster en Artes escénicas del ICCMU en Madrid. Hoy en día, ya existe un máster oficial (Universidad de Barcelona) y una gran oferta formativa de títulos propios de la Universidad en muchas de las comunidades autónomas. La profesión del Gestor Cultural, por su interdisciplinariedad, se ha convertido en una posible salida profesional de algunas carreras de ciencias sociales, humanas y titulados superiores de las enseñanzas artísticas.

Lejos de poder contrastar y comparar los programas formativos de postgrado, constatamos una variabilidad de tendencia en su diseño curricular, unos más próximos a la sucesión de un conjunto de experiencias de profesionales de la gestión y otros en los que hay al menos una base de teoría; desde el punto de vista de la metodología docente también se puede advertir diferencias entre aquellos programas que utilizan nuevas formas didácticas (utilización de las TIC u otras innovaciones didácticas, a otros máster todavía centrados en la clase magistral-presencial). Asimismo, unos programas tienen un perfil generalista y otros se centran en sectores culturales tales como las artes escénicas, la edición en el sector del libro, el patrimonio cultural, entre otros. Por tanto, aun no siendo un discurso homogéneo, dados los distintos perfiles profesionales que cursan estos estudios y los distintos diseños curriculares de los postgrados, sí hay que tener en cuenta la pujanza de este perfil profesional que se incorpora a la esfera de las artes y la cultura a partir de mediados de los noventa.

Podríamos completar la descripción de los discursos con el gráfico num. 1 en la que gráficamente se puede observar una representación octogonal de hacia dónde se configuran los discursos de la política y la gestión cultural en España. Sería de gran utilidad poder comparar la forma y ubicación de la parte sombreada en el caso francés en la que los lados correspondientes al discurso científico estarían sombreados hasta un papel muy fuerte (representado por el valor 4; el valor 1 representa el papel muy débil), en clara contraposición con la realidad española que se ordena en una figura escorada hacia el lado de los discursos experiencial y de la gestión (formativo y consultoría).

Una vez identificados y definidos los discursos, ¿Cómo interactúan en su proceso de construcción de una esfera de la realidad social-sistémica? Esta cuestión sólo se puede responder tentativamente en la medida en que: a) se tengan o se realicen investigaciones sobre cada campo cultural. Para ello, nos vamos a servir de la investigación sobre las subvenciones a las ar-

JUAN ARTURO RUBIO ARÓSTEGUI

tes escénicas y la música realizada entre 2007 y 2008, antes citada. b) de los presupuestos epistemológicos con los que enfocamos la investigación.

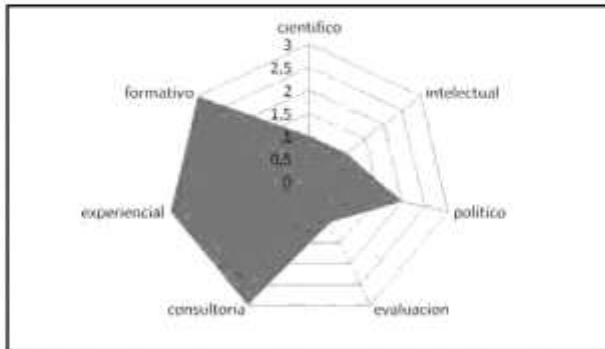


Gráfico núm. 1 Representación de la configuración de los discursos en España en el ámbito de las artes y la cultura.

Fuente: elaboración propia



Gráfico 2. Interacciones entre los discursos en el campo de las artes escénicas en una realidad sistémica.

Fuente: elaboración propia

En el gráfico num. 2 pretendemos representar y agrupar los distintos niveles de discurso y, asimismo, planteamos de forma sinóptica cómo el fenómeno que tratamos de describir y comprender no puede definirse "en-sí", de forma aislada, sino que este fenómeno está relacionado a su vez con otros que explican el papel que desempeña dicho fenómeno en la estructura de un sistema. O dicho de otro modo, ¿puede ser entendido el fenómeno de la subvención a través de un mero análisis de los recursos financieros obtenidos por los beneficiarios, otorgadas por las distintas administraciones públicas? podríamos dar cuenta desde este enfoque metodológico de unas regularidades estadísticas a través de los recursos de la estadística descriptiva (medias, desviaciones típicas, evoluciones de los gastos de la administración pública en un periodo determinado, entre otros factores), pero, ¿estos datos cuantitativos no están vinculados o, dicho de otro modo, podrían ser efecto de un sistema más amplio en el que las subvenciones se relacionan con el papel del Estado en la cultural del país (que adopta peculiaridades distintas, según los países), o con la apertura de los públicos a la innovación artística, o al papel social -distinto según los marcos geográficos- que juegan los artistas en una sociedad concreta; por no hablar de otros factores históricos tales como la configuración institucional de la cultura y de la administración pública, que condiciona de alguna manera la ordenación actual de ese fenómeno que queremos explicar y del futuro?¹⁴

El gráfico también pretende representar el capital simbólico de cada uno de los discursos en la interacción que se da en la estructura del campo escénico-musical. Las decisiones sobre las leyes del sector artístico o cultural u otras normas de rango inferior se toman desde el correspondiente ámbito político, pero con la presión directa de los directamente implicados: los agentes o lo que es lo mismo, los autores, los productores, los intérpretes etc., a través de sus asociaciones correspondientes (discurso experiencial o del sentido común). Asimismo, en el caso que nos ocupa, la política de fomento de las artes adquiere una dimensión fundamentalmente financiera en la que se ven implicados los propios agentes culturales. El resto de los discursos, el discurso científico, de la evaluación, de la consultoría, entre otros, juegan papeles secundarios en las decisiones que toman las distintas administraciones públicas que fomentan las artes escénicas y la música¹⁵.

En esta realidad sistémica y construida por los distintos tipos de discursos se va conformando un sedimento de racionalidad práctica sobre qué es la verdad, qué opiniones van con el sentido común, cuáles no tienen 'sentido común' o con la racionalidad de la mayoría, cuál es el problema de las artes en general o de las artes escénicas y musicales en particular, de acuerdo a unas reglas del juego, por ocupar el espacio de mayor poder simbólico. El ejemplo de las artes escénicas nos puede servir como correlato empírico de lo que queremos verificar.

Desde mediados de los noventa hasta nuestros días ha habido una gran expansión del gasto público -mayor en los gobiernos autonómicos y locales y menor en el Ministerio de Cultura- en los distintos capítulos presupuestarios -gastos corrientes, gastos de inversión, sobre todo de las administraciones públicas en este sector. Sin embargo, los últimos datos indican un cierto estancamiento en esta progresión del gasto y, además, hay un indicador muy importante que analizamos en el periodo 1997-2006: aunque aumenten los presupuestos destinados a subvenciones, la media que recibe cada beneficiario es cada vez menor en euros constantes

JUAN ARTURO RUBIO ARÓSTEGUI

en dicho periodo. Los agentes cada vez son más -la oferta- y, acaban recibiendo en concepto de subvención cada vez menos, aunque la administración pública destine cada vez más recursos financieros. Análogamente acontece la misma situación en la contratación artística dada la mayor oferta de compañías y un consumo que no crece significativamente. Si contextualizamos esta situación en el 2008, el de la crisis económica, los datos presumiblemente no serán demasiado halagüeños para el sector escénico y, seguro que el consumo también se resentirá, además de los pequeños presupuestos de las compañías. Sin embargo, en todo este periodo de tiempo, es decir, desde mediados de los ochenta hasta ahora- el capital simbólico del discurso experiencial (del sentido común) ha sido el que ha marcado, por un lado, la agenda de las administraciones públicas que se dedican a la política de fomento de las artes escénicas o, dicho con mayor rigor, al reparto financiero para el sector: las Direcciones Generales de Promoción Cultural de los distintos Gobiernos Autonómicos, el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música -INAEM- (Ministerio de Cultura), y algunas diputaciones y Cabildos Insulares. Por otro lado, ha determinado el negocio: los cachés de los teatros públicos -la inmensa mayoría de titularidad de la administración local-, subvencionados en gran medida por las redes de teatros autonómicas. Los gobernantes públicos (el discurso político), han sido más sensibles a la presión del discurso experiencial -es más fácil y quizá más rentable políticamente-, que en planificar y evaluar sus planes y proyectos de educación informal de las artes en los ciudadanos¹⁶. Por su parte, los programadores -contratadores- de los teatros de la administración pública, tienen una capacidad limitada para contratar, pues el pago -salvo en Madrid y Barcelona- es a caché y los presupuestos para la programación no se incrementan en los maltrechos presupuestos de las entidades locales. Por otro lado, los concejales de cultura de los ayuntamientos manejan la referencia experiencial / de sentido común de ver el teatro lleno como un indicador de que las cosas se estarán haciendo bien. Lo cierto es que las concejalías de cultura de los municipios cuentan con una ventaja con respecto a otras áreas de actividad municipal: estar acompañado/a de cientos de vecinos aplaudiendo cuando se cierra el telón del teatro municipal debe significar unas dosis de inyección moral o popularidad o autoestima para el político, si bien hay que subrayar que en esta aseveración nos movemos en el terreno de la presunción y las hipótesis.

Este es el mecanismo que ha dominado la situación del campo de las artes escénicas en España desde la recuperación de la democracia. No ha habido espacio para que otros discursos tengan especial significancia en la realidad que estamos poniendo como ejemplo, salvo acciones puntuales. Asimismo, a lo largo de esta veintena de años, en los pequeños congresos, en encuentros profesionales, en seminarios, los ponentes procedían del discurso experiencial nacional o internacional con alguna incursión del discurso de la consultoría y del debilitado discurso político¹⁷.

Sin embargo, comienza a haber cambios, cuando el discurso experiencial se agota con las mismas narraciones evento tras evento, año tras año. Así, para *Escenium 2008* la Red Nacional de Teatros y Auditorios y otros agentes del sector deciden, una vez agotado el discurso experiencial, dar entrada al discurso científico con la contratación de tres investigaciones sobre el sector escénico¹⁸. Sin entrar en detalles, el recibimiento del discurso científico entre los agentes públicos y privados no ha sido el mejor de los posibles: como co-director de la investiga-

ción a la que estamos haciendo referencia tengo una vivencia muy concreta y definible de cómo ha recibido el informe de investigación la Red Nacional de Teatros y Auditorios de España y qué interés -o qué conflicto de interés, en algún caso- hay por parte de los distintos agentes de una primera investigación a nivel nacional sobre las subvenciones a las artes escénicas. El futuro dirá qué destino tendrá dicho informe de investigación que se ha pagado con fondos públicos.

Este hecho no viene sino a corroborar la teoría que estamos esgrimiendo sobre la naturaleza de la realidad, sistémica y construida, transida de relaciones de poder que se da en los campos artísticos y su entorno (las políticas culturales), en el que el pragmatismo del sentido común, sus intereses, pueden entrar en conflicto con los argumentos, los datos, la teoría, que maneja el discurso científico. Si bien pudiera ocurrir que en determinadas circunstancias los intereses de ciertos agentes del campo cultural estén en consonancia con los argumentos y datos del discurso científico, por lo que la relación de competencia entre los discursos puede convertirse en simbiosis. Como ya definíamos el discurso del sentido común, lo verdadero queda reducido a lo útil.

Ahora bien, dada esta estructura de los campos artísticos y la vinculación de éstos con las políticas culturales y, asimismo, dada la estructura de relaciones entre los discursos sobre las artes y la cultura, proponemos las subsiguientes cuestiones: ¿hasta cuándo se puede sostener las decisiones *clientelares* de las instituciones públicas en ese sector artístico basadas en el discurso experiencial o del *sentido común* en un contexto de crisis? ¿cómo escapar de la falsa analogía de identificar el beneficio de un actor o un conjunto de actores del campo artístico con el beneficio público?, ¿hasta qué punto la administración pública, éticamente puede ser refractaria al conocimiento que genera el discurso científico o la evaluación de sus propias políticas? ¿hasta qué punto algunos de los agentes del campo artístico -con un determinante capital simbólico- pueden negarse a colaborar en investigaciones financiadas con fondos públicos y, a su vez, sentirse los legitimados en la posesión del conocimiento para asesorar en el diseño/implementación de las políticas públicas o representar al campo cultural en los consejos de las artes u órganos similares de consulta de las administraciones públicas? Y, ¿el ciudadano?, el supuesto receptor de las políticas públicas culturales, ¿dónde queda tras este conjunto de fenómenos aquí planteados?. Decía Emilio Lledó, un representante del debilitado discurso intelectual, que "La cultura, no es la existencia de lo que se suele llamar bienes culturales, sino nuestra presencia ante ellos, nuestra posibilidad de ser alguien ante la herencia cultural y, sobre todo, nuestra posibilidad de hacer algo con ella"¹⁰. Esta apertura hacia el ciudadano, hacia su vida, nos servirá de hilo conductor para plantear el tercer gran objetivo del artículo, acerca del papel y los retos futuros que debe afrontar las ciencias sociales en su tarea de dotar de conocimiento a los sectores culturales.

El papel del discurso científico en España

Toda vez definido el discurso científico como muy débil debido a su limitado y parcial número de estudios, investigaciones, teorías, metodologías y de forma comparativa con la producción de otros países tales como Francia, Alemania, Gran Bretaña, Estados Unidos o Australia, el

JUAN ARTURO RUBIO ARÓSTEGUI

tercer objetivo del artículo pretende complementar la definición comprensiva del discurso científico en España, con otra de carácter extensiva. Con ella, ilustraremos algunas líneas de trabajo emprendidas, sin que ello presuponga un afán exhaustivo de dar cuenta de los trabajos de investigación que se han publicado en España. Establecemos, por tanto, un primer criterio diferenciador entre investigaciones desde una perspectiva macro social y otras desde una perspectiva micro social.

Las investigaciones más importantes a nivel macro social son las que viene realizando el Ministerio de Cultura en colaboración puntual con la Fundación Autor (SGAE) acerca de los hábitos y consumos culturales de los españoles y datos sobre equipamientos culturales (bibliotecas, museos, archivos, teatros, principalmente). Estas investigaciones de carácter cuantitativo, donde el muestreo juega un papel determinante -las del consumo cultural-, dada su regularidad, permiten establecer ciertas evoluciones o regularidades empíricas de carácter general. Algunas de ellas muy significativas como, por ejemplo, la tenencia de libros en el hogar que ha variado significativamente desde la primera encuesta, a finales de los setenta, con los datos que aportan las últimas, o por ejemplo cómo el consumo cultural se decanta en una variante de género femenino importante u otras que muestran un estancamiento en los consumos artísticos como pueda ser el de la música clásica. Mención aparte en el enfoque cuantitativo porque aporta un nivel explicativo que va más allá de lo descriptivo es el trabajo basado en un análisis factorial de las últimas encuestas, que realizó el Catedrático de la Universidad de Valencia, Antonio Ariño, que ha sido publicado la Fundación Autor²⁰.

Asimismo, es importante destacar el papel de las investigaciones sobre encuestas de consumo cultural como fuente de datos secundarios para otras investigaciones y estudios que puedan producirse en el campo de la política cultural y la gestión cultural.

Dentro de esta perspectiva macro social, cabe destacar el trabajo de Prieto de Pedro (1993) que desde el ámbito del derecho puso en valor la dimensión cultural de la Constitución Española de 1978. Esta investigación resulta de gran interés para el caso español, más allá del enfoque metodológico que adopte cualquier investigación sobre el sistema concurrencial de la política cultural en España²¹.

Asimismo, desde el ámbito de la ciencia económica se han producido a partir de la década de los noventa acercamientos al análisis de las políticas culturales con una tendencia en centrar su objeto por un lado en las políticas culturales de las industrias culturales clásicas o audiovisuales o, por otro, en algún territorio (País Vasco, Comunidad de Cataluña, Comunidad de Valencia). De modo fragmentado se han sucedido trabajos de relevancia a partir de la década de los noventa entre los que destacan Zallo (1995)²², Rausell (1999)²³, y Bonet (2000, 2001, 2002)²⁴. En el caso de Bonet y de Rausell con un enfoque metodológico proveniente del trabajo del economista norteamericano Mark Schuster.

Sobre la política audiovisual y cinematográfica destaca el trabajo seminal de Zallo y Bustamante a finales de los ochenta (1988)²⁵ y trabajos posteriores (2002)²⁶.

Desde el campo de la sociología y desde enfoques próximos al institucionalismo sociológico comienza a atisbarse un panorama más alentador, si bien la contribución al conocimiento de la política cultural española ha sido de menor calado aún, que los aportes desde la ciencia económica. Así, no ha habido continuidad contrastable, tras los primeros trabajos de Domínguez, profesor de la Universidad del País Vasco (1992)²⁷.

Ha habido aportaciones de Bouzada²⁸, pero es recientemente cuando comienzan a haber contribuciones más relevantes. Así, en el X Congreso Español de Sociología Ariño, Bouzada y Rodríguez Morató, presentan una ponencia sobre el sistema de la política cultural en España, que posteriormente es publicada (2005)²⁹.

Asimismo, Rodríguez Morató en colaboración con Rius (2005)³⁰, en una investigación sobre la política cultural de Cataluña proponen un enfoque con una metodología y presupuestos epistemológicos distintos al enfoque proveniente de la ciencia económica (2005)³¹.

La ciencia política y, en concreto, el análisis de las políticas públicas, tampoco suponen un cambio en la contribución al conocimiento de las ciencias sociales de la política cultural. Sus aportaciones tampoco han mejorado el panorama científico español con respecto al derecho, la sociología o la ciencia económica. El tardío conocimiento sobre las políticas públicas, que ha comenzado a darse en los campos de la sanidad, la educación o la industria, no ha llegado a darse en el campo del arte y la cultura. Es paradójico que la política cultural no se la considere dentro del conjunto de las políticas públicas, incluso entre los propios investigadores y académicos de este ámbito de conocimiento, tal como sugieren algunas publicaciones sobre este campo. En este contexto, en 2003 se publica mi tesis doctoral sobre *La política cultural del Estado en los Gobiernos Socialistas: 1982-1996*³². Desde un modelo lógico-histórico y un enfoque metodológico heterodoxo, complementa un análisis de la política cultural basado en la metodología de análisis de políticas culturales de Mark Schuster, con una perspectiva histórica, si bien tampoco parte de los presupuestos del enfoque del institucionalismo histórico. Asimismo, en un trabajo posterior se analiza la etapa del Ministerio de Cultura de los gobiernos populares (1996-2004), si bien en esta ocasión se acentúa el análisis de contenido del discurso político y sus efectos en la implementación de la política del Ministerio de Cultura³³.

Por último, hay dos trabajos que merecen reseñarse si bien habría que encuadrarlos más en el de otros discursos por una predominante función práctica y divulgativa, como el caso del trabajo de López de Aguilera (2000)³⁴ acerca de las políticas culturales locales. No exento de una fundamentación y conocimiento histórico y reflexivo, tiene un propósito didáctico para los técnicos de cultura municipales y, por tanto, para la gestión cultural local. Asimismo, el primer trabajo publicado en España sobre el campo de la política cultural de Fernández del Prado (1991)³⁵ ha cumplido una función de referencia de gran calado entre los primeros estudios e investigaciones sobre la política cultural en España.

Por último, mencionar la corriente de pensamiento en las ciencias sociales denominada Estudios Culturales o *Cultural Studies*, nacida en Gran Bretaña y con un mayor desarrollo en Lati-

JUAN ARTURO RUBIO ARÓSTEGUI

noamérica que en nuestro país. Esta corriente se ha preocupado principalmente de estudiar el fenómeno global de los medios de comunicación de masas, pero tras su auge y posterior decadencia apenas podemos encontrar aportes importantes en España acerca de las políticas culturales. De manera análoga, en el plano internacional los estudios culturales se han olvidado de la estructura social y el análisis institucional, factores imprescindibles si se quiere encarar con ciertas garantías el estudio de la política cultural²⁶.

En un futuro próximo el proyecto de investigación *El sistema de la política cultural en España*, subvencionado en el Plan Nacional I+D+I para tres años (se ha concedido en 2008), con una amplia participación de investigadores del territorio nacional, cuyo investigador principal es Arturo Rodríguez Morató, puede convertirse en el proyecto más importante de investigación de las políticas culturales en España.

Bajo el criterio de la investigación de carácter micro social el bagaje del conocimiento científico es aún menor, de tal modo que si a nivel macro hemos citado algunos trabajos, en esta perspectiva metodológica esta aún todo por hacer. Por ejemplo, tenemos un conocimiento cuantitativo de los comportamientos y también, sobre todo, de las opiniones del consumo cultural en España. Sin embargo poco o nada sabemos desde una metodología cualitativa las significaciones y los aspectos emocionales que orientan desde lo profundo los comportamientos del consumo cultural en la estructura social. El trabajo desde estos presupuestos metodológicos se dan en las evaluaciones de las políticas culturales o de algunos programas culturales, pues de alguna manera en el ámbito de la evaluación de programas y políticas públicas se han de recoger los discursos de sus beneficiarios. Sin embargo, como ya mencionábamos en la Tabla 1, la evaluación de programas y políticas públicas no ha tenido un desarrollo importante en España y menor aún en el campo de las políticas culturales. Uno de los retos de las ciencias sociales del futuro será la de afrontar desde esta perspectiva -microsocial- metodológica la política cultural. Ello también tendría beneficios importantes no solo para la eficacia de las políticas culturales sino también para el campo de la gestión cultural, si entendemos este campo profesional como algo más que la aplicación procedimental de unos procesos estandarizados.

Esta es una descripción limitada y no completamente exhaustiva de la producción científica de las políticas culturales en España, que expresa una debilidad cuantitativa si la comparamos con la producción científica de otros países, tal como reseñábamos anteriormente. Pero no sólo se trata de un déficit cuantitativo sino también cualitativo. Los enfoques teóricos, compuestos por los principios epistemológicos, las teorías sustantivas, y las metodologías sean cuantitativas o cualitativas de los trabajos reseñados, aún cumpliendo con los requisitos propios de las ciencias empírico-analíticas en mayor grado o comprensivo-interpretativas, no destacan por su aportación al panorama internacional o por su contribución al debate público o a la interacción con los discursos del campo artístico-cultural.

Se confirma, pues, la debilidad del discurso científico sobre el campo de la política cultural y su participación en la configuración de la realidad artística y cultural, tanto en los agentes como en las instituciones culturales de España. Una de las causas habría que proyectar-

la en la situación universitaria española y la estructura del campo intelectual-académico³⁷, algo que queda fuera del objeto de este artículo. Pero no es difícil imaginar que el discurso político-institucional de la España autonómica sería otro muy distinto, si se diese el caso de un desarrollo importante de la actividad investigadora en este campo. Y de manera homóloga en los sectores culturales subvencionados más o menos directamente por los poderes públicos; incluso también en aquellos "más alejados" como los medios de comunicación, entre ellas, la televisión - no olvidemos el papel de la televisión pública en España desprovista de todo afán de sensibilizar, educar, en el arte y la cultura y al servicio de los intereses políticos y del mercado-.

El "torrente de lo real" orteguiano no puede darse si no es con la participación del discurso - limitado y falsable- de las ciencias sociales/humanas. Desde la recuperación de la democracia hasta nuestros días el desarrollo cultural tanto institucional como de los campos artísticos ha sido un rápido trayecto desprovisto de la interacción con la aportación científica y ello ha supuesto beneficios y perjuicios tanto para la esfera política como para los intereses de algunos agentes de los campos artísticos y los propios ciudadanos, objeto de las políticas públicas. Ahora bien, este camino recorrido no puede sino conducir a aporías tanto en lo político-institucional como en la estructura de los campos o la democratización cultural y así lo hemos constatado en el caso de las artes escénicas en este artículo. Que las ciencias estén "a la altura de las circunstancias" en el conocimiento de las políticas culturales depende no sólo de la situación universitaria y del campo intelectual en el país, sino también de que los responsables artísticos, políticos e institucionales entiendan que, aunque haya datos y estudios que pongan en duda o evidencien aspectos que no interesen a algunos agentes, éticamente, políticamente y hasta constitucionalmente en el caso de los poderes públicos, no pueden sostener una postura cerrada al conocimiento tanto en el proceso de elaboración de las pocas investigaciones que se desarrollan en nuestro país, como en el debate público. Asimismo, la evaluación de programas y políticas públicas forma parte de la agenda política-administrativa de nuestro tiempo y tarde o temprano llegará a la esfera de las instituciones culturales.

Decía Javier Marías en el discurso *La dificultad de contar*, de ingreso en la Real Academia de la Lengua, que "lo que no ha tenido lugar ni ha existido, lo inventado e imaginado, lo que no depende de ninguna verdad exterior. Sólo a eso no puede agregársele ni restársele nada, sólo eso no es provisional ni parcial, sino completo y definitivo". Solo el objeto artístico no depende de la verdad aunque a través de su "mentira" cuente verdades. Si el hombre -antropológicamente- necesita de lo inventado y así nos hemos socializado a través de ello en la historia del arte consagrado, en sus obras e instituciones culturales, en una sociedad democrática necesariamente se ha de analizar, se ha de construir conocimiento de lo que acontece alrededor esta parcela *imaginada y ficticia* de la realidad social.

Fecha del cierre del artículo: 31 de agosto de 2008.

la en la situación universitaria española y la estructura del campo intelectual-académico³⁷, algo que queda fuera del objeto de este artículo. Pero no es difícil imaginar que el discurso político-institucional de la España autonómica sería otro muy distinto, si se diese el caso de un desarrollo importante de la actividad investigadora en este campo. Y de manera homóloga en los sectores culturales subvencionados más o menos directamente por los poderes públicos; incluso también en aquellos "más alejados" como los medios de comunicación, entre ellas, la televisión - no olvidemos el papel de la televisión pública en España desprovista de todo afán de sensibilizar, educar, en el arte y la cultura y al servicio de los intereses políticos y del mercado-.

El "torrente de lo real" orteguiano no puede darse si no es con la participación del discurso - limitado y falsable- de las ciencias sociales/humanas. Desde la recuperación de la democracia hasta nuestros días el desarrollo cultural tanto institucional como de los campos artísticos ha sido un rápido trayecto desprovisto de la interacción con la aportación científica y ello ha supuesto beneficios y perjuicios tanto para la esfera política como para los intereses de algunos agentes de los campos artísticos y los propios ciudadanos, objeto de las políticas públicas. Ahora bien, este camino recorrido no puede sino conducir a aporías tanto en lo político-institucional como en la estructura de los campos o la democratización cultural y así lo hemos constatado en el caso de las artes escénicas en este artículo. Que las ciencias estén "a la altura de las circunstancias" en el conocimiento de las políticas culturales depende no sólo de la situación universitaria y del campo intelectual en el país, sino también de que los responsables artísticos, políticos e institucionales entiendan que, aunque haya datos y estudios que pongan en duda o evidencien aspectos que no interesen a algunos agentes, éticamente, políticamente y hasta constitucionalmente en el caso de los poderes públicos, no pueden sostener una postura cerrada al conocimiento tanto en el proceso de elaboración de las pocas investigaciones que se desarrollan en nuestro país, como en el debate público. Asimismo, la evaluación de programas y políticas públicas forma parte de la agenda política-administrativa de nuestro tiempo y tarde o temprano llegará a la esfera de las instituciones culturales.

Decía Javier Marías en el discurso *La dificultad de contar*, de ingreso en la Real Academia de la Lengua, que "lo que no ha tenido lugar ni ha existido, lo inventado e imaginado, lo que no depende de ninguna verdad exterior. Sólo a eso no puede agregársele ni restársele nada, sólo eso no es provisional ni parcial, sino completo y definitivo". Solo el objeto artístico no depende de la verdad aunque a través de su "mentira" cuente verdades. Si el hombre -antropológicamente- necesita de lo inventado y así nos hemos socializado a través de ello en la historia del arte consagrado, en sus obras e instituciones culturales, en una sociedad democrática necesariamente se ha de analizar, se ha de construir conocimiento de lo que acontece alrededor esta parcela *imaginada y ficticia* de la realidad social.

Fecha del cierre del artículo: 31 de agosto de 2008.

JUAN ARTURO RUBIO AROSTEGUI

NOTAS

1. El concepto de campo artístico, acuñado por Bourdieu, central en su teoría de las reglas del arte, juega un papel determinante en el enfoque teórico del artículo, dada su todavía notable dimensión explicativa. No obstante, ha de ser entendido de una forma más amplia, pues aquí trata de explicar una realidad más extensa, en la que juega un papel importante la administración pública. El concepto de campo artístico explica el proceso dialéctico e histórico de la distinción que tiene lugar entre los estilos artísticos, según la teoría del sociólogo francés. Así, los campos son espacios de conflicto en donde los agentes dotados de mayor o menor capital (cultural, económico, simbólico) compiten entre sí por obtener un beneficio en forma de prestigio, poder o dinero.
2. RODRIGUEZ MORATO, A.(ed.). (2007). *La Sociedad de la cultura*. Barcelona: Ariel.
3. GIDDENS, A. (1977). *New Rules of sociological Method*. London: Hutchinson.
4. RUBIO AROSTEGUI, J. A. , RODRIGUEZ MORATO, A. . (2008) *Las subvenciones públicas a las artes escénicas en España. Informe de Investigación* [Red Nacional de Teatros y Auditorios de España]. Madrid: [Inédito].
5. SAVATER, F. (1994). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
Cierra el ensayo el autor con un epílogo en forma de carta a la Ministra de Educación del momento (Esperanza Aguirre) en donde reflexiona acerca de la importancia de las políticas educativas de los Estados en las democracias contemporáneas.
6. AHEARNE, J.(2004). *Between Cultural Theory and Policy: The cultural policy thinking of Pierre Bourdieu, Michel de Certeau and Régis Debray*. Centre for Cultural Policy Studies. University of Warwick. Research Papers nº 7.
7. BUSTELO, M.(2006). *Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas*. <http://www.ucm.es/info/IUDC/revista/redc4/bustelo.htm> (1 of 17) 06/08/2006 11:55:51 p.m.
8. Acuerdo Marco de colaboración entre el Ministerio de Cultura y la Federación Española de Municipios y Provincias. 2005. Nota de prensa del Ministerio de Cultura. www.mcu.es
9. RUBIO AROSTEGUI, J. A. (2003). *La política cultural del Estado en los gobiernos socialistas: 1982-1996*. Gijón: Trea.
RUBIO AROSTEGUI, J. A. (2005) . "La política cultural del Estado en los gobiernos populares (1996-2004): entre el liberalismo? y el continuismo socialista". En: *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 187. pp.111-124.
10. GIL CALVO, E. (2006). *La ideología española*. Oviedo: Nobel.
11. NEGRIER, E. (2003). *Las políticas culturales en Francia y en España. Una aproximación nacional comparada*. Barcelona, Institut de Ciències Polítiques y Socials. [WP núm 226]. Doc. extraído de: www.icps.es
12. El concepto de sentido común recoge tanto la concepción de Gramsci, como la de Bourdieu. Tiene similitudes con el concepto de *Lebenswelt* (mundo de la vida) de Habermas.
13. El concepto de *red o policy networks* hace referencia al fenómeno que se da en sectores de la políti-

ca, en este caso cultural, pero de forma más estudiada en otras políticas públicas de mayor rango como la sanidad o la industria, por el cual burócratas, políticos, expertos y representantes de grupos de interés se relacionan entre sí - de diversas formas en virtud de distintas variables- a través de un conjunto de organizaciones públicas, asociativas y privadas.

14. La cuestión de la epistemología de la investigación y del enfoque teórico es de gran importancia, pues determina en gran medida de dónde parte y hasta dónde llega el discurso científico. Tras estas cuestiones que dejamos planteadas, hay un conjunto de enfoques y teorías sustantivas de medio y gran alcance, tales como el institucionalismo sociológico, el institucionalismo histórico, el enfoque de redes en el análisis de las políticas públicas, el interaccionismo simbólico (Parsons), la teoría de las reglas del arte de Bourdieu de forma limitada: si bien la teoría de la distinción entre los agentes artísticos de un campo y su homología en el campo de los gustos de la sociedad es difícil mantenerla hoy en día, la idea de la competencia entre los agentes del campo por el valor artístico sigue teniendo pleno vigor para entender la dinámica que se produce en los distintos sectores artísticos.

Además, hay un conjunto de presupuestos epistemológicos previos a dichas teorías tales como la concepción del hombre y de su realidad que se relacionan íntimamente con las teorías. En este caso, la realidad la estamos presuponiendo como sistémica y social, es decir, relacional, construida e intersubjetiva y no solamente objetiva como se presupone en teorías y enfoques de corte positivista. Asimismo, al hombre se le presupone con una racionalidad limitada, por su posición en el mundo social y su proceso de socialización, por tanto, alejado de otras concepciones teóricas tales como las teorías de la acción/elección racional que ponen el acento en un hombre racional cuya conducta está solo condicionada por la maximización de su propio beneficio.

15. Este dato, que se encuentra en el informe de la investigación, toma como fuente las órdenes y resoluciones de las comunidades autónomas y del Ministerio de Cultura por las que se convocan las subvenciones a las artes escénicas y la música en el año 2006. En los comités de asesoramiento o de evaluación de proyectos no están representados los discursos científico, de consultoría y sí, por el contrario el discurso experiencial de los agentes o del político.

16. Subrayamos el término "ciudadano" y no el de "consumidor". Asimismo, de "proyectos de educación informal de arte en los ciudadanos", en vez de "desarrollo de audiencias" o "creación de nuevos públicos" porque son expresiones que denotan un sesgo comercial impropio, toda vez que nos movemos en el ámbito de las políticas públicas. Las políticas públicas de fomento a la creación y producción fomentado por fondos públicos necesitan ser reformuladas, revisadas en torno a una definición del "valor público" de aquel arte que apoya el sector público en España. Esta tarea, tan necesaria en la legitimización de las políticas públicas, se ha realizado recientemente en el Arts Council de Inglaterra.

17. Véanse por ejemplo seminarios sobre las artes escénicas del Máster en Gestión Cultural del ICCMU, encuentros tales como Escenium, entre otras instituciones formativas o culturales, públicas o privadas.

18. www.escenium.es

19. LLEDÓ, E.(1998). *Imágenes y palabras*. Madrid: Taurus.

20. ARIÑO, A. (dir.)(2006). *La participación cultural en España*. Madrid: Fundación Autor.

21. PRIETO DE PEDRO, J. (1993). *Cultura, Culturas y Constitución*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

22. ZALLO, R. (dir.). *Industrias y políticas culturales en España y País vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

JUAN ARTURO RUBIO AROSTEGUI

23. RALISSELL, P. (1999). *Políticas y sectores culturales en la comunidad Valenciana*. Valencia: Tirant lo blanc, Universitat de Valencia.
24. BONET, U. (dir). (2002) *Llibre Blanc de les Indústries Culturals de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
_____. (2001) *Globalització i indústries culturals*. [tesis Doctoral]
_____. (2000) *Anàlisi de vint anys de polítiques culturals a Catalunya*. [Inédito].
25. ZALLO, R., BUSTAMANTE, (1988) E. *Las industrias culturales en España. Grupos multimedia y transnacionales*. Madrid: Ediciones Akal.
26. BUSTAMANTE, E. (coord.). (2002). *Industrias, mercados y diversidad en España*. Barcelona : Gedisa.
27. DOMINGUEZ, I.(1992), *Políticas culturales y Cultura industrializada*. Inédito.
28. BOUZADA, X., (1999), *Política cultural y sociedad democrática*, Vigo, AESCA.
_____. (2003), *Cultura e participación*, Santiago, Consello da Cultura Galega.
_____. (coord.)(2005) *Segundos estudos estratergicos do eixo atlántico*, Libro II, Santiago: Eixo Atlántico.
29. ARIÑO, A., BOUZADA, X, RODRÍGUEZ MORATÓ, A., (2005) "Políticas culturales en España". En: Juan A. Roche Cárceles y Manuel Oliver Narbona (eds.), (2005). *Cultura y globalización. Entre el conflicto y el diálogo*, San Vicente del Raspeig, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
30. RIUS, J., (2005). *Un nou paradigma de la política cultural. Estudi sociològic del cas barceloní*, Tesis doctoral, EHESS-LIAB.
31. RODRIGUEZ MORATO, A. (dir), 2005, *El sistema de la política cultural a Catalunya*. Informe de investigación. Fundació Bofill.
32. RUBIO AROSTEGUI, J. A. *La política cultural del Estado en los gobiernos socialistas: 1982-1996*, op.cit.
33. RUBIO AROSTEGUI, J.A. "La política cultural del Estado en los gobiernos populares (1996-2004): entre el éliberalismo? y el continuismo socialista", op. cit.
34. LOPEZ DE AGUILETA, I. (2000), *Cultura y ciudad. Manual de política cultural municipal*, Gijón: Trea.
35. FERNANDEZ DEL PRADO, E. (1991). *Política Cultural. Qué es y para qué sirve*. Gijón: Trea.
36. Según Sierra, la aportación teórica más interesante de esta corriente se resume en:
*1.- la práctica analítica de los estudios culturales está basada en el análisis literario, pero enfatiza los marcos extratextuales de explicación.
2.- Aunque las categorías de análisis tienen su razón de ser en teorías de la subjetividad y el contexto sociohistórico, el medio privilegiado de investigación es la interpretación erudita.
3.- El centro de interés tiende a orientarse a los discursos dominantes más que a los productores o a la cultura de los receptores locales.
4.- Se concibe así el sistema social como un contexto de discursos diversos que proceden de subculturas y comunidades interpretativas diversas, basadas en el género, la clase o la etnicidad y que median en el flujo e interpretación de las comunicaciones de masas".
SIERRA, F. "La Agenda de los estudios culturales en comunicación. Cartografiar el cambio social". En: APA-

RICI, R. y MARÍ, V. [eds.] (2003). *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. Madrid: UNED. P.254.

37. Pues, "con la noción de campo, tenemos el medio de captar la particularidad en la generalidad, la generalidad en la particularidad.". Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa. P. 144.

BIBLIOGRAFÍA

AHEARNE, J.(2004). *Between Cultural Theory and Policy: The cultural policy thinking of Pierre Bourdieu, Michel de Certeau and Régis Debray*. Centre for Cultural Policy Studies. University of Warwick. Research Papers n° 7.

APARICI, R. y MARÍ, V. [eds.] (2003). *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. Madrid: UNED.

ARIÑO, A. (dir.) (2006). *La participación cultural en España*. Madrid: Fundación Autor.

ARIÑO, A., BOUZADA, X, RODRÍGUEZ MORATÓ, A., (2005) "Políticas culturales en España". En: Juan A. Roche Cárcel y Manuel Oliver Narbona (eds.), (2005). *Cultura y globalización. Entre el conflicto y el diálogo*, San Vicente del Raspeig, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

BONET, I. (dir). (2002) *Llibre Blanc de les Indústries Culturals de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

_____. (2001) *Globalització i indústries culturals*. [tesis Doctoral]

_____. (2000) *Anàlisi de vint anys de polítiques culturals a Catalunya*. [Inédito].

BOURDIEU, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa

BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

BOUZADA, X.,(1999), *Política cultural y sociedad democrática*, Vigo, AESCA.

_____. (2003), *Cultura e participación*, Santiago, Consello da Cultura Galega.

_____. (coord.) (2005) *Segundos estudos estratégicos do eixo atlántico*, Libro II, Santiago: Eixo Atlántico.

BUSTAMANTE, E. (coord.). (2002). *Industrias, mercados y diversidad en España*. Barcelona : Gedisa.

BUSTELO, M.(2006). *Diferencias entre evaluación e investigación: una distinción necesaria para la identidad de la evaluación de programas*. <http://www.ucm.es/info/IUDC/revista/redc4/bustelo.htm> (1 of 17)08/08/2006 11:55:51 p.m.

DOMINGUEZ, I.(1992), *Políticas culturales y Cultura industrializada*. Inédito.

FERNANDEZ DEL PRADO, E. (1991). *Política Cultural. Qué es y para qué sirve*. Gijón: Trea.

GIDDENS, A. (1977). *New Rules of sociological Method*. London: Hutchinson.

GIL CALVO, E. (2006). *La ideología española*. Oviedo: Nobel.

LLEDÓ, E.(1998). *Imágenes y palabras*. Madrid: Taurus.

JUAN ARTURO RUBIO AROSTEGUI

- LOPEZ DE AGUILETA, I. (2000). *Cultura y ciudad. Manual de política cultural municipal*, Gijón: Trea.
- NEGRIER, E. (2003). *Las políticas culturales en Francia y en España. Una aproximación nacional comparada*. Barcelona, Institut de Ciències Polítiques y Socials. [WP núm 226]. Doc. extraído de: www.icps.es
- PRIETO DE PEDRO, J. (1993). *Cultura, Culturas y Constitución*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- RAUSSELL, P. (1999). *Políticas y sectores culturales en la comunidad Valenciana*. Valencia: Tirant lo blanc, Universitat de Valencia.
- RIUS, J., (2005). *Un nou paradigma de la política cultural. Estudi sociològic del cas barceloní*, Tesis doctoral, EHESS-UAB.
- RODRIGUEZ MORATO, A.(ed.). (2007). *La Sociedad de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- RODRIGUEZ MORATO, A., (dir.), 2005, *El sistema de la política cultural a Catalunya. Informe de investigación*. Fundació Bofill.
- RODRIGUEZ MORATO, A., RUBIO AROSTEGUI, J. A., (2008) *Las subvenciones públicas a las artes escénicas en España. Informe de Investigación* [Red Nacional de Teatros y Auditorios de España]. Madrid: [Inédito].
- RUBIO AROSTEGUI, J. A. (2003). *La política cultural del Estado en los gobiernos socialistas: 1982-1996*. Gijón: Trea.
- RUBIO AROSTEGUI, J. A. (2005) . "La política cultural del Estado en los gobiernos populares (1996-2004): entre el liberalismo? y el continuismo socialista". En: *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 187. pp.111-124.
- SAVATER, F. (1994). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- ZALLO, R. (dir). *Industrias y políticas culturales en España y País vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ZALLO, R., BUSTAMANTE, (1988) E. *Las industrias culturales en España. Grupos multimedia y transnacionales*. Madrid: Ediciones Akal.

Al día

Recursos para estudiar el español académico a partir de corpus

María Cecilia Ainciburu

Universidad Antonio de Nebrija
Università degli Studi di Siena (Italia)

El español académico, ya sea en su versión nativa como no nativa, requiere una descripción teórica y prescriptiva que -por razones de necesidad, en la alfabetización académica y por su condición de nicho económico, en la acción editorial-, tiene buenos y asentados precedentes en los países de lengua española. Nada comparable con la tradición del inglés, como es fácil suponer. Paralelamente, es difícil disponer de material integrado en corpus y mucho menos en corpus no oportunistas, con selección del ámbito de circulación.

En el XX Congreso ASELE realizado en Comillas, la autora de materiales confesaba su perplejidad a la hora de trabajar con modelos textuales de los cuales no existe un corpus representativo. Hablaba del Español de los negocios, pero lo mismo puede decirse del Español académico y esa dificultad se potencia aún más cuando el texto meta es de producción oral. Sin embargo, esta es sólo una de las vertientes de un problema que afecta el estudio de los procesos de adquisición de los rasgos típicos de la macro y micro estructura de los géneros de la comunicación académica en ELE. No sólo modelos del español, entonces, sino su relación con la multiplicidad de modelos textuales provenientes de otras lenguas que deben describirse en forma contrastiva.

Por esa razón, evidenciamos la experiencia de la escuela de Valparaíso y del proyecto ADIEU que se presentan como los intentos más articulados, uno en textos producidos por nativos y el otro en su didactización ELE; textos en los que es posible basarse para obtener modelos, realizar análisis e investigación aplicada y organizar itinerarios didácticos específicos por género.

En la sección *Al día* no se realizan análisis generales, sino que se proporcionan recursos. Por esta razón, lo que sigue es la descripción de los recursos provenientes de estas dos experiencias y no su desarrollo histórico o la evaluación de las mismas.

El proyecto de construcción de un corpus de textos propios del ámbito académico en una universidad hispanohablante tiene su arquetipo en la acción de la Escuela Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Cuenta con un corpus de textos vasto y en constante aumento, de consulta pública y gratuita (como sería deseable en todas las experiencias de este tipo) y con un instrumento de consulta o interfaz de gran utilidad, el llamado "Grial".

The screenshot shows a web browser window with the URL www.elv.cl/prontus_linguistica/site/edic/base/port/grial.html. The page features the logo of the 'Escuela Lingüística de Valparaíso' (ELV) and a navigation menu with links for 'ELV', 'Postgrados', 'El Grial', 'Revista Signos', 'LECTES', and 'Tutor MUSA'. A secondary navigation bar includes 'contacto', 'sitemap', and 'portada'. The main content area is titled '¿Qué es el Grial?' and describes it as a computational interface for text corpus tagging and search. It includes a 'ver más' button. To the right, there are three featured sections: 'Herramientas de búsqueda' with 'Búsqueda Multiniveles' and 'El Manchador' buttons; 'El Corpus' with a 'Mapa de Corpus' button; and 'Comparación de textos'.

ELV - Escuela Lingüística de Valparaíso - PUCV | Av. El Bosque 1290, Edificio ILCL, 5to piso, Sausalito, Viña del Mar | Fono (56) (32) 2274000

Esta herramienta integrada permite la búsqueda simple en el corpus previamente etiquetado de formas, lemas y partes de la oración de las que es posible obtener tanto el orden de frecuencia como el contexto. La interfaz permite seleccionar el corpus por modalidad (escrita u oral), registro, géneros, ediciones sucesivas del corpus, temas o –incluso– con el acceso a un determinado documento.

ELV - El Grial

www.elv.cl/grial2009/busqueda_simple2.php? boton=1

elv

¿Quieres volver a la portada ELV?

contacto

el Grial

Acerca de | Quiénes somos | Qué Hacemos | Dónde trabajamos

interfaz de etiquetaje e interrogación de corpus textuales

Búsqueda Simple | Búsqueda Compleja | El Manchador | Visualización del Out-Put del análisis

Búsqueda Simple

Seleccionar Corpus

Modo

- Escrito
- Oral

Registro

- Técnico profesional
- Científico
- Periodístico
- Literario
- Dialógico
- Escolar
- Político
- Escolar Técnico-profesional
- Académico (Psicología)
- Académico (Ingeniería en Construcción)

Géneros

- Manuales
- Artículos Científicos
- Noticiarios
- Noticias
- Cuentos
- Novelas
- Editoriales
- Reportajes
- Composición escolar
- Guía Didáctica

Corpus

- TFG
- TFG fil
- TFG lin
- TFG psi
- TFG lit
- TFG_INTRO
- ARTICOS 2011
- NOTICEN-TV 2000 2011
- CPP 2000 2011
- CLL 2003 2011

Temas

- Astronomía y Astrofísica
- Descubrimiento
- Sin tema
- Arqueología
- Ciencias Médicas
- Ciencias de la Vida
- Ciencias Tecnológicas
- Economía
- Pedagogía
- Política Científica y Tecnológica

Documentos

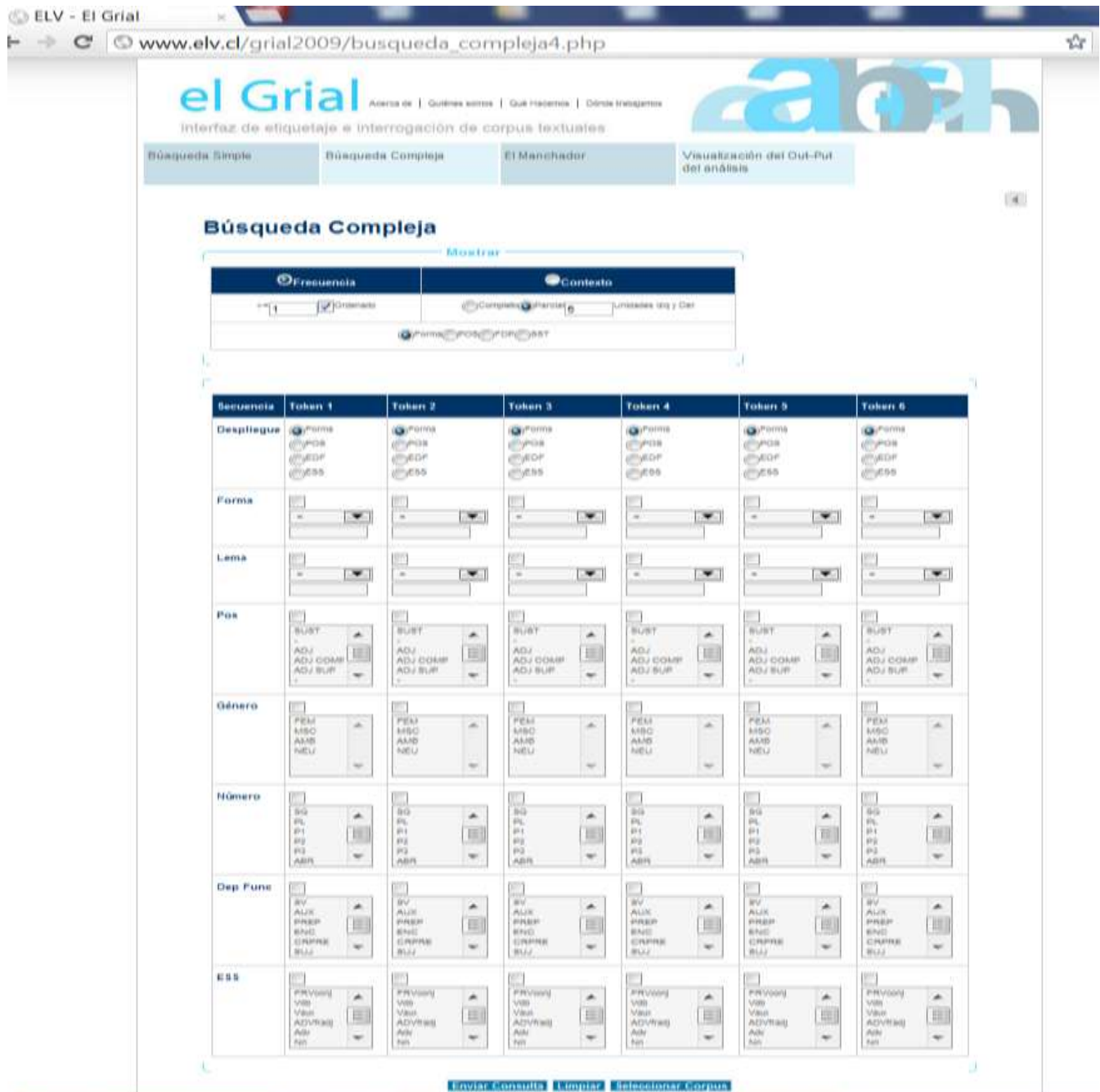
- TLinL_2007_6
- TLinL_2008_7
- TLinL_2008_9
- TLinL_2008_8
- TLinL_2007_1
- TpsiOrg_2001_23
- TLinL_2007_2
- TLinL_2009_12
- Tpsi.cl_2009_166
- TLinL_2007_5

SELECCIONAR Consulta Simple

ELV - Escuela Lingüística de Valparaíso - PUCV | Avda. Brasil N° 2830, Valparaíso | Fono(56) (32) 273375 Fax(56) (32) 273382

El resultado de esta búsqueda es un documento en el que se muestran y se calculan las frecuencias de aparición de uno o varios rasgos lingüísticos. La herramienta computacional se denomina "Manchador de textos" y proporciona información relevante acerca de la densidad de un rasgo o de la coocurrencia de rasgos en una parte determinada de un texto.

La búsqueda compleja accede a la información sintáctica y de dependencia gramatical relacionada con un cierto tipo de lema (por ejemplo: es + adjetivo) o directamente con la etiqueta sintáctico-gramatical. Es necesario, como en la imagen anterior, seleccionar previamente el corpus con el que se desea trabajar.



Dado que en todos los casos debe realizarse una selección previa del corpus, es necesario seleccionar en base a los criterios de la propia investigación aplicados al

contenido del mismo. Como se ve en la primera imagen de esta sección Al día, tal mapa tiene su acceso directo en la portada del Proyecto (pulsante verde). Allí se encuentra una selección de artículos de investigación y de documentos de texto en los que es posible recuperar la información. Es posible que dicha forma no sea la más inmediata (esperaríamos un primer gráfico de acceso), pero las informaciones son complejas y requieren un trabajo de homogenización de las categorías de análisis bastante complejo. La entrada permite recuperar toda la serie de estadísticas por frecuencia completa y normalizada a 1000 palabras, de las etiquetas de un determinado corpus por lo que se presenta como un paso fundamental de la consulta, previa a los dos tipos de búsqueda referidos con anterioridad. Un ejemplo fragmentario de los rasgos que es posible recuperar en el subcorpus Articos-2004

Resultados		
	ARTICOS-2004	1996495
	Frecuencia	Normalizada a 1000
	330913	165.7470
<?> <Abbr> N SG	5044	2.5264
<?> <Proper> N SG	36239	18.1513
<?> A COM PL	1231	0.6166
<?> A COM SG	1203	0.6026
<?> A FEM PL	1457	0.7298
<?> A FEM SG	2909	1.4571
<?> A MSC PL	1854	0.9286
<?> A MSC SG	2145	1.0744
<?> ADV	170	0.0851
<?> N COM PL	1579	0.7909
<?> N COM SG	995	0.4984
<?> N FEM PL	2276	1.1400
<?> N FEM SG	8998	4.5069
<?> N MSC PL	2839	1.4220
<?> N MSC SG	4260	2.1337
<?> N PL	1649	0.8259
<?> N SG	18785	9.4090
<?> V CND PL1		0.0000
<?> V CND PL3	1	0.0005
<?> V CND SG1	1	0.0005
<?> V CND SG2	1	0.0005
<?> V CND SG3	2	0.0010
<?> V GER	30	0.0150
<?> V IND IMPF PL1		0.0000
<?> V IND IMPF PL3	8	0.0040
<?> V IND IMPF SG1	1	0.0005
<?> V IND IMPF SG2	1	0.0005
<?> V IND IMPF SG3	4	0.0020
<?> V IND PRES PL1	14	0.0070

Como hemos podido ver, aunque solo parcialmente, el corpus de la Escuela de Postgrado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es una herramienta muy valiosa y puede aportar datos que la misma construcción del corpus proporciona con criterios de validez y confiabilidad. Sería fundamental que esta experiencia se repitiera en Universidades de otros países latinoamericanos. Eso permitiría acceder a una experiencia más consolidada de producción de textos propios de la comunicación académica en distintas variedades lingüísticas. Lo que destaca en esta experiencia es la posibilidad de consulta rápida y bastante directa porque, si bien no existe un corpus comparable por número de palabras y textos acumulados, el problema

de los corpus de español académico de otras universidades reside en su dificultad de consulta en línea.

La experiencia del Proyecto ADIEU, ya referida en uno de los artículos de referencia, es cercana más a la enseñanza de ELE porque parte de un corpus de modelos nativos en las ejemplificaciones didácticas de macro y micro estructura de los géneros textuales escritos (manuales, monografías y ensayos, entre otros), pero recoge un corpus de géneros de los que no había debida documentación (clases magistrales y presentaciones orales). En el primer caso se trata de fragmentos de material publicado y seleccionado con fines didácticos, por lo que resulta de difícil reutilización en el ámbito de la investigación, pero el corpus de clases registradas es único en su género. Además de los productos editoriales ya referidos en el artículo de Llorián (en este número), existe un acceso online a parte del material sobre el cual es posible realizar investigaciones.

Homepage
userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/

	Cursos Información	Graciela Vázquez ZE Sprachenzentrum FU Berlin E-Mail: vazquez@zedat.fu-berlin.de Impressum
Discurso académico y científico 	TICCAL (Comenius 2.1) En castellano 	NOTICIAS
 ADIEU 	MATERIALES	JORNADAS EICLE ENFOQUE INTEGRADO DE CONTENIDOS EN LENGUA EXTRANJERAS (Enseñanza de asignaturas en castellano) BERLIN, 21/22/23 de Septiembre de 2006 En la sede del Instituto Cervantes y en la Universidad Libre de Berlin

En la entrada ADIEU se accede a un banco de datos en el que es posible recuperar no solo información bibliográfica, ponencias y materiales sino también las transcripciones de clases magistrales de diferentes áreas universitarias.


HABILIDADES ACADÉMICAS
<http://www.fu-berlin.de/adieu/vazquez/academicas.htm>

Autora o autor - E/LE - Castellano Primera Lengua - Ponencias - Materiales - Clases magistrales

CLASES MAGISTRALES

Área	Transcripciones	Práctica
Arqueología	Transcripciones	Práctica
Derecho	Transcripciones	Práctica
Economía	Transcripciones	Práctica
Lingüística	Transcripciones	Práctica
Literatura	Transcripciones	Práctica

Participan



Freie Universität Berlin - ZE Sprachenzentrum
 Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras - Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
 Universidad de Córdoba - E/LE - Facultad de Lenguas
 Universidad Nacional General Sarmiento
 Universitat Pompeu Fabra
 Universidad de Tucumán - Filosofía y Letras >>> Carreras

El hecho de tener las transcripciones ya realizadas permite la construcción de un corpus de estudio en el que aplicar rápidamente las herramientas propias de la investigación cuantitativa y de facilitar la cualitativa.

Por ahora no tenemos a disposición un corpus de géneros académicos de producción ELE no nativa. Esa falta de recursos pone en seria dificultad la posibilidad de una investigación extensiva, no reducida a intentos más o menos individuales.